



THESE / RENNES 2

sous le sceau de l'Université européenne de Bretagne

pour obtenir le titre de

DOCTEUR en STAPS

*Mention Didactique, Expertise, et Technologie des APS
Sciences Humaines et Sociales*

présentée par

Mathias ODJOUSSOU

Préparée au Centre des Recherches sur l'Education, les
Apprentissages et la Didactique (CREAD), n°3875

En rattachement à l'Unité de Formation et de Recherche en
APS

**La structuration de
l'enseignement de
l'Education Physique et
Sportive au Bénin à partir
d'un nouveau programme :
Enjeu d'une mutation
et mutation d'un enjeu.**

Thèse soutenue en Octobre 2010

devant le jury composé de :

Tidjani N. SERPOS

Professeur, Vice-président de l'UNESCO, Paris / Président

Ghislain CARLIER

Professeur, Université Catholique de Louvain, Belgique / Rapporteur

Régis MALET

Professeur, Université Lille 3 / Rapporteur

Abdel BABA-MOUSSA

Maître de conférence, Université de Caen, Président de l'Association
Francophone d'Education Comparée / Invité

Yvon LEZIART

Professeur, Université Européenne de Rennes 2 / Directeur de thèse

DEDICACE ET REMERCIEMENTS

A la mémoire de mon père, Honoré,

qui – s’il avait été là – avec une certaine fierté mêlée à une pointe d’indifférence, m’aurait fait comprendre que tout reste à faire.

A Mélanie mon épouse et Zélie notre fille, les deux êtres dont la présence à mes côtés m’a fait davantage comprendre que l’affection est certainement partage et sollicitude, mais également patience et sacrifice. L’aboutissement de ce travail tient pour une part importante de leurs soutiens indéfectibles... Merci Mélanie.

Je ne crois pas pouvoir trouver les mots justes et forts pour témoigner ma gratitude à l’égard de mon tuteur M. Yvon Léziart, qui bien au-delà de s’être pleinement impliqué dans la recherche et d’avoir encadré ce travail à travers notamment sa rigueur et sa grande disponibilité, a participé à la construction d’un homme en portant avec ce dernier d’autres projets, en l’occurrence son intégration socioprofessionnel.

A ce stade du projet qui nous a occupé, et au regard de notre statut de chercheur novice faisant ses premiers pas dans le monde de la recherche, la qualité du travail accompli, dans ses ambitions mais aussi ses imperfections, n’aspire qu’à être améliorée. Nous remercions vivement et par avance tous ceux qui vont y contribuer en l’occurrence M. Régis MALET, M. Ghislain CARLIER, M. Abdel BABA-MOUSSA, et plus particulièrement M. Tidjani SERPOS d’avoir accepté de présider ce jury.

Que soient très sincèrement remerciés Marie-Claude, Jean-François et Emmanuel pour leur précieuse contribution à l’achèvement momentané de ce travail, sans oublier toute ma famille du Bénin, Marie-Rose ma mère, Nicole, Romaine, Rock, Ida, Calixte, Boni, ainsi que celle d’ici, Serge, Rachel, Anicet, Anick, Jean-François, Jacques, pour leur soutien et sollicitude.

Le présent projet de recherche que nous avons mené n’aurait pu certainement se concrétiser sans le concours du corps enseignant béninois d’EPS, la collaboration de l’Institut National de la Jeunesse de l’Education Physique et du Sport au Bénin et de l’UFRAPS de Rennes. Puissent ces différents acteurs, en l’occurrence ceux qui ont manifesté vis-à-vis de l’étude un réel intérêt, accepter nos sincères remerciements et trouver à travers le contenu de ce travail une source d’inspiration pour leur pratique.

SOMMAIRE

TOME I

LISTE DES SIGLES	6
INTRODUCTION GENERALE	7

PARTIE INTRODUCTIVE : L'Education Physique et Sportive au sein du système scolaire béninois comme cadre de référence de la recherche	13
---	----

Chapitre 1 : Le Bénin comme environnement ressource de la recherche	16
1-1 L'essentiel à savoir sur un pays « mal connu d'Afrique », en relation avec son éducation	16
1-2 Approche socioculturelle de la société béninoise	24
1-3 Le contexte socio-éducatif béninois	28

Chapitre 2 : La structuration de l'Education Physique et Sportive au Bénin, comme objet de l'étude	35
2-1 Nature et identité de l'Education Physique et Sportive au Bénin	35
2-2 L'évolution de l'Education Physique et Sportive au Bénin	39
2-3 Le choix orienté de l'étude et l'intérêt de la recherche	46

DEUXIEME PARTIE : Système de références théoriques et positionnement de la recherche	48
---	----

Chapitre 1 : Approche théorique de la structuration des disciplines scolaires à partir des programmes officiels des conditions d'émergence à la mise en œuvre des instructions	52
1-1 Des conditions d'émergence à la mise en œuvre des programmes scolaires	52
1-2 La faiblesse des programmes scolaires ou la nécessité de les renforcer	65
1-3 De la légitimité des programmes aux enjeux de leur apparition et de leur mise en œuvre	70

Chapitre 2 : L'EPS face à la question de structuration à partir des programmes officiels	74
2-1 Les particularités de l'Education Physique et Sportive	74
2-2 Les enjeux d'une structuration de l'EPS à partir des programmes scolaires	79
2-3 Des conditions d'élaboration à la régulation des programmes d'EPS	88

Chapitre 3 : De la structuration de l'EPS au Bénin à partir du Nouveau Programme, au rejet du dispositif : genèse d'un paradoxe interrogateur	99
3-1 A l'origine de l'introduction du nouveau programme d'EPS au Bénin	99
3-2 De la conception à la diffusion du Nouveau Programme	105
3-3 La structuration de l'enseignement de l'EPS à partir du nouveau programme	109
3- 4 Des critiques formulées à l'encontre du nouveau programme, à l'échec relatif du dispositif	122
Chapitre 4 : Position du problème, état des préoccupations, et les hypothèses de la recherche	128
4-1 Position du problème, état de la question et nos positions face au problème	128
4-2 Etat de la question : la Théorie Anthropologique du Didactique de Yves Chevallard ou l'articulation entre la sociologie du curriculum d'une part, et la didactique d'autre part, comme source d'éclairage de la problématique	130
4-3 Nos positions	136
TROISIEME PARTIE : Le cadre méthodologique de la recherche	138
Chapitre 1 : Caractérisation du processus de structuration en usage en EPS au Bénin	140
1-1 De l'identification à la caractérisation du processus didactique en usage auprès des enseignants d'EPS	140
1-2 Les démarches d'investigation	143
1-3 Opérationnalisation et traitement des données	151
Chapitre 2 : Approche méthodologique de la formation à la didactique mise en œuvre à l'INJEPS	157
2-1 De la caractérisation de la formation, à la détermination du modèle type de formation en usage	157
2-2 Les travaux d'investigation	159
2-3 Opérationnalisation et traitement des données	161
Chapitre 3 : Etablissement et caractérisation du lien entre le processus de structuration de l'EPS, et la formation à la didactique des enseignants	164
3-1 Une démarche en trois étapes	164
3-2 Conclusion de l'approche méthodologique	165

QUATRIEME PARTIE : RESULTATS, INTERPRETATIONS ET DISCUSSIONS	167
<i>Chapitre 1</i> : Détermination et caractérisation des conceptions et pratiques d'enseignement en usage en EPS	169
1-1 Caractérisation des conceptions d'intervention à partir des objets de la discipline et de leur usage	169
1-2 Les modes d'organisation des leçons en usage	172
1-3 Détermination et caractérisation des contenus de connaissances en usage en EPS	175
1-4 Caractérisation des savoirs en usage en EPS	193
1-5 Caractérisation de l'activité évaluative des enseignants de l'EPS	225
1-6 Interprétation des résultats	228
1-7 Discussion par rapport à la première hypothèse	233
<i>Chapitre 2</i> : Caractérisation de la formation proposée à l'INJEPS et/ou de la culture professionnelle des enseignants d'EPS	236
2-1 L'approche systémique de l'Institut National de la Jeunesse de l'EPS	237
2-2 Caractérisation de la formation mise en œuvre par l'INJEPS	240
2-3 Interprétation des résultats : un encadrement de nature centré sur les acquisitions pour un positionnement de l'INJEPS aux avant-postes du système didactique de l'EPS	254
<i>Chapitre 3</i> : Les effets de l'influence exercée par l'INJEPS en tant que lieu noosphérique sur les conceptions théoriques et pratiques des enseignants	261
3-1 Les effets du modèle de formation développé par l'INJEPS sur le choix des objets définissant les protocoles d'enseignement.	262
3-2 Les modes d'organisation des cours	263
3-3 L'existence d'un lien organique entre les contenus dispensés en EPS et ceux issus de la formation à l'INJEPS	263
LES DEBATS ET COMMENTAIRES QUE SUSCITENT LES RESULTATS DE LA RECHERCHE	273
CONCLUSION GENERALE	278
BIBLIOGRAPHIE	283
TABLE DES MATIERES	304

LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS

APE : Association des Parents d'Elèves

CPR : Cahier de Prévision-Réalisation

DDEPS : Direction Départementale de l'Enseignement Primaire et Secondaire

DEP : Descriptif de l'Education Physique

DIP : Direction de l'Inspection Pédagogique

EGE : Etats Généraux de l'Education

EPS : Education Physique et Sportive

FP : Fiche Pédagogique

INFRE : Institut National de la Formation et de la Recherche en Education

INJEPS : Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et du Sport

I.O : Instructions Officielles

ISAE : Institut National de Statistiques et d'Analyses Economiques

JASE : Jeunesse Animation Socio Educative

MEP : Ministère de l'Enseignement Primaire

MESFP : Ministère de l'Enseignement Secondaire et de la Formation Professionnelle

MESRS : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

MT : Mise en Train

NP : Nouveau Programme

PM : Prise en Mains

PP : Partie Principale

RC : Retour au Calme

RM : Reprise en Mains

STAPS : Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

INTRODUCTION GENERALE

Une revue de la littérature spécifique abordant les questions qui touchent à l'éducation formelle en Afrique, et plus particulièrement celle au Bénin, situe l'institution scolaire au cœur d'une série de tensions¹.

Ces tensions agissent comme un ensemble de forces souvent contradictoires entre les niveaux local, national et transnational, entre les permanences héritées du passé et les exigences de la modernité, ou encore entre les injonctions de modernisation, de mutation, et les pratiques ordinaires dans les établissements.

Dans ce contexte marqué par la présence de ces pressions, l'Ecole béninoise est malgré tout appelée à transcender les pôles d'opposition, afin de proposer une action éducative efficiente et adaptée aux besoins du public scolaire.

Autrement dit, elle doit résoudre le problème crucial de l'Education ; c'est-à-dire de "ce mode formalisé de transmission et d'acquisition de savoirs, de connaissances, de compétences, de croyances, d'habitudes et de valeurs, construit pour un public particulier et dans un contexte économique, social et culturel donné" (Forquin, 1998)².

A l'instar de l'Ecole à laquelle elle appartient, l'Education Physique et Sportive, tout comme les autres disciplines du système scolaire, ne peut éluder les questions que soulève la détermination des contenus de savoirs qui structurent son action éducative, et que les élèves doivent assimiler.

La problématique semble d'ailleurs se poser avec plus d'acuité pour elle dans la mesure où les récentes recherches menées autour des filiations que préconise la discipline, révèlent qu'au Bénin l'EPS n'est pas conçue de façon à prendre en compte les réalités de son environnement.

En effet, à partir de la question centrale qui a été soulevée dans le cadre de notre MasterII, et sur la base de l'heuristique adoptée afin de répondre à cette préoccupation, il est apparu que : « *depuis son transfert au sein du système scolaire béninois, l'Education Physique et Sportive n'a subi aucune modification synchronique comme le résultat d'une confrontation et d'un ajustement quelconque avec la structure de l'identité de l'environnement de ce pays* » (Odjossou, 2003, pp. 78)³.

¹ Consulter à ce propos la thèse en sciences de l'éducation intitulée « *Interactions des systèmes éducatifs traditionnels et modernes dans la dynamique du développement au Bénin* ». Thèse rédigée et soutenue en 1993 par Jean- Claude P Quenum à l'université de Paris 1.

² En référence à la signification de la notion d' « Education », telle que la conçoit Jean-Claude Forquin dans son ouvrage intitulé « *Ecole et culture, le point de vue des sociologues britanniques* » Bruxelles, De Boeck-Wesmael.

³ Odjossou M. *EPS au Bénin : offre d'une discipline, réalités en matière de pratiques physiques d'un milieu*, mémoire de DEA en STAPS, Université Rennes 2 Haute-Bretagne, Oct. 2003.

Le modèle à forte dominante sportive¹ n'est passé par aucune phase de re-modélisation ou de réajustement dans son évolution, gardant ainsi une inféodation aux Activités Physiques et Sportives de type moderne. En dépit de la différence notoire de son nouveau cadre, l'EPS adoptée au sein du système éducatif béninois, semble en effet s'être imposée comme un modèle idéal aux publics potentiels des enseignants et élèves : (nous y reviendrons).

Face à cette situation qui positionne précisément la discipline scolaire au cœur d'un rapport d'opposition entre convergence internationale et diversification intra nationale, force est de constater malgré tout l'équilibre général dont celle-ci jouit.

Confrontée à cette dialectique entre cultures traditionnelles et cultures modernes, l'EPS en République du Bénin, paraît transcender les différentes pressions auxquelles elle est en butte, et montre une certaine stabilité, notamment en ce qui concerne son organisation et son fonctionnement.

Au regard d'un tel paradoxe dont la régulation doit certainement tenir de la nature de médiation établie entre tension d'une part, et fonctionnement d'autre part, il importe de s'interroger sur les formes d'adaptation développées par la discipline scolaire dans le contexte particulier du Bénin.

Autrement dit,

« quelle est la nature du processus en usage qui empêche les contradictions de devenir rupture, négation, mais qui maintient le lien entre les contraires dans l'équilibre disciplinaire observé ? »

En outre,

« quel espace s'approprie ce processus, comment le réalise-t-il et qui en sont les principaux acteurs ? »²

Ce premier questionnement qui suscite la présente recherche se pose certes avec insistance, mais prend également tout son sens, lorsqu'on considère l'autre aspect important qui caractérise la situation de la discipline telle qu'elle apparaît au Bénin, à savoir la faiblesse de structuration dont fait l'objet son enseignement.

Il est en effet utile de rappeler que dans le système scolaire formel, l'Education Physique et Sportive comme l'ensemble des autres disciplines d'enseignement, doit répondre au respect de certaines normes. Son unité théorique et pragmatique d'enseignement qui est l'une des

¹ Le modèle d'Education Physique et Sportive identifié en usage au Bénin, apparaît très proche du courant sportif, avec la mise d'un accent particulier sur le rendement sportif ou encore la culture de la performance. Il correspond en France à l'âge scientifique de la discipline, dominé par le sport, l'exploitation du corps.

² Ce questionnement de la recherche rejoint précisément des préoccupations abordées lors du 30^{ème} colloque international de l'Association Francophone d'Education Comparée en partenariat avec l'UFR des sciences de l'Education de l'Université de Lille 3 sur le thème : « "L'école, lieu de tensions et de médiations: Quels effets sur les pratiques scolaires ? Analyses et comparaisons internationales" ».

principales finalités recherchées, est normalement assurée par une structuration bien définie dont les instructions officielles sont le garant. Avec ce type précis d'organisation fonctionnelle construite autour de prescriptions formelles et de diverses propositions, c'est logiquement que les programmes d'enseignement jouent des rôles de premier ordre. Au regard du capital de crédit qui leur est ainsi accordé, et vu la place importante qu'ils occupent, notamment dans les projets de mise en forme et de cadrage des interventions, qui en somme favorisent l'équilibre et la stabilité disciplinaire, la question se pose de savoir :

« comment fonctionne l'Education Physique et Sportive béninoise malgré la faiblesse de structuration dont elle fait l'objet. »

A la suite de Léziart (1997)¹, et en inversant un peu le sens de la question que se pose l'auteur dans « Savoirs savants et transposition didactique en EPS », il devient intéressant de s'interroger sur la possibilité et les conditions dans lesquelles :

« une discipline scolaire faiblement structurée, en l'occurrence l'EPS, offre une grande garantie d'unité et de stabilité dans les savoirs enseignés »

En d'autres termes et précisément dans le cas qui nous concerne, si :

« la structuration d'une discipline en général, et de l'EPS béninoise en particulier à partir d'un programme précisément défini, est le seul domaine à prendre en considération pour juger de la pertinence des liaisons « savoirs à enseigner – savoirs enseignés »

De telles questions relancent plus que jamais la problématique à propos de la légitimité, mais aussi de l'utilité réelle des programmes en général, et en EPS en particulier. Elles se posent d'ailleurs avec beaucoup d'intérêt lorsque entrent en ligne de compte le processus qui aboutit à la mise en œuvre d'un programme, et le phénomène de transposition didactique avec les séries de transformations des savoirs dont il est à l'origine.

Suivant la perspective qu'ouvre la recherche à partir des préoccupations précédemment soulevées, ces dernières interrogations qui s'inscrivent dans une même logique, se doivent également d'être prises en compte. Elles méritent qu'on s'y attarde dans la mesure où divers travaux centrés sur les modalités de construction, de pilotage et de régulation des savoirs scolaires, mettent en évidence la nature d'un processus tout aussi complexe que remis en cause.

Pour déterminer l'origine, l'orientation ou le sens que prennent les enseignements disciplinaires, mieux, la nature et les traits caractéristiques du système didactique, il semble nécessaire de procéder à une étude minutieuse de l'environnement autour de cet ensemble composé par l'élève, le savoir et le maître. De nombreux auteurs décrivent un environnement de structuration fort complexe, généralement composé de divers organes qui s'affrontent pour des

¹ Léziart Y. Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive, in revue STAPS n°42, pp. 59 –70, Presses universitaires de Grenoble, 1997

enjeux de pouvoirs, dans le but de donner une certaine orientation aux enseignants et aux enseignements, et d'en assurer le contrôle. Dans cette description, il faut faire sa place à une instance essentielle au fonctionnement du système didactique. Lieu de débats d'idées et de négociations, mais aussi de conflits et de rapports de forces d'où émerge généralement l'organisation fonctionnelle adoptée dans une discipline, soit sous la forme de doctrine ou de consensus, soit de processus imposés ou au contraire de structuration rejetée ou stratégiquement écartée. Dans un tel contexte, peuvent alors se développer divers processus, non formels ou officiels, voire insolites, pouvant opposer certaines formes de résistances à la mise en œuvre d'un processus officiel. Autrement dit, à la structuration d'un enseignement en EPS à partir de prescriptions formelles, peut se substituer un processus non formel, voire informel, mais aspirant à jouer toutefois les mêmes fonctions de contrôle et de cadrage des savoirs enseignés.

Le dernier épisode en date, consécutif à l'introduction du Nouveau Programme au Bénin, met en évidence la résistance manifestée à l'encontre de l'application des textes officiels, notamment dans l'enseignement de l'EPS. Il semble en effet s'inscrire dans la logique évoquée et tend à illustrer la multiplicité et la diversité de forces en présence dans le projet de contrôle ou du pilotage direct ou non direct de l'offre disciplinaire.

Nous tenterons de justifier ce positionnement dans notre recherche.

Par ailleurs, la situation telle qu'elle se présente, greffe à la contradiction mise en exergue précédemment, un paradoxe supplémentaire qui se caractérise cette fois par *une faiblesse de structuration, et pourtant le rejet de la nouvelle structuration*. Un autre paradoxe qui valorise les perspectives de l'étude, en donnant plus d'acuité à la question qu'elle doit également tenter de résoudre, à savoir :

Quels sont les enjeux véritables de l'apparition et de la mise en route d'un nouveau programme d'enseignement en général, et plus précisément du nouveau programme d'enseignement de l'EPS au Bénin ?

A partir d'une telle préoccupation, les résistances opposées à la nouvelle structuration, les obstacles à la mise en œuvre effective de ce dispositif, ou encore tout ce qu'implique son application, revêtent un sens particulier et deviennent des épiphénomènes à analyser afin d'identifier l'origine et la nature même du processus qui régule l'ensemble des paradoxes soulevés et dont l'EPS béninoise semble être au cœur.

Le recours à une étude minutieuse des diverses activités, formelles et officielles, qui sont menées par les différentes instances impliquées dans l'enseignement de la discipline, et plus largement dans l'enseignement scolaire, devient opportun pour isoler et caractériser le processus en usage assurant le cadrage et le contrôle des savoirs enseignés.

En résumé, le déroulement de toute la procédure ayant abouti à l'introduction puis aux tentatives de mise en route du nouveau programme, doit être appréhendé comme le lieu d'une ou de plusieurs mutations au niveau du mécanisme préalablement adopté, et qui semble avoir rempli jusqu'alors les fonctions de définition, de médiation, mais aussi de pilotage et de régulation de l'enseignement dispensé en EPS.

La recherche entreprise s'inscrit pleinement dans le cadre de la sociologie du curriculum qui s'articule avec le versant anthropologique du didactique.

En s'appuyant sur la structuration de l'environnement autour du système didactique des disciplines, notamment sur les modes de fonctionnement qui sont adoptés au sein de cet environnement, sans oublier les rapports de forces dont il est le lieu, l'étude tente de déceler les processus cachés qui se substituent au processus officiel de cadrage de l'enseignement à partir des instructions officielles.

Dans un contexte particulier qui toutefois favorise la démarche, le travail met en évidence la façon dont naissent et se développent certains modes originaux de formalisation des savoirs disciplinaires. Le processus en usage peut alors prendre la forme de stratégies élaborées puis adoptées par une communauté donnée, résulter de l'influence menée par des groupes de pression, s'identifier à des formes d'adaptation à des contingences et circonstances conjoncturelles, ou encore découler d'un mixte de ces mécanismes.

PARTIE INTRODUCTIVE

**L'EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE AU SEIN DU SYSTEME
SCOLAIRE BENINOIS, COMME CADRE DE REFERENCE DE LA
RECHERCHE.**

Au regard de l'expérience vécue depuis notre arrivée en France, expérience liée notamment au nombre de fois où nous avons été sollicité ou mis à contribution au sujet la connaissance du Bénin, il apparaît nécessaire de consacrer cette première partie de la recherche à la description du cadre de l'étude.

Le choix de cette démarche repose sur une série de raisons dont la principale tient pour une part importante de la " mal connaissance " du Bénin en général, de la nature de son système éducatif en particulier, et plus encore de l'identité de la discipline que représente l'EPS au sein de ce système. La nature de ces aspects donne en effet une orientation particulière au sujet qui est abordé dans cette recherche et dont l'intelligibilité et la compréhension passent finalement par ce préalable.

Il convient de situer l'objet étudié dans un référentiel, et l'enseignement de l'Education Physique et Sportive n'échappe pas à cette réflexion.

Les particularités que présente l'EPS au sein du système scolaire en général, la multiplicité des questions qu'elle soulève à commencer par celle de son identité ou de sa nature, sans oublier l'envergure des débats qu'elle suscite, ne peuvent être en effet abordées en faisant abstraction du contexte dans lequel évolue la discipline. Cet aspect est justement souligné par Jean-Paul Clément et al (1993), lorsqu'ils affirment que, « *Tout dépend de l'endroit où la discipline se retrouve, de la position qu'elle occupe à l'intérieur du champ dans lequel se situe son action, sur le plan des stratégies individuelles des agents, mais aussi dans la culture et dans le cadre des pensées de l'époque* ». J-P Clément et al (1993 pp.24)¹.

A la suite de ces auteurs et dans le cadre précis du Bénin, nous partons donc du postulat de l'existence d'une interdépendance entre d'une part, la nature de l'objet d'étude que représente l'EPS, et d'autre part le contexte (socioculturel, éducatif, politique) dans lequel se situe et se développe son action. La physicalité de ce milieu, les représentations d'acteurs et leurs comportements, sont des éléments dont nous devons dégager les traits.

A côté de cet intérêt, l'autre finalité de la démarche de contextualisation de l'EPS béninoise, est d'arriver à une caractérisation de la discipline qui fasse émerger et admettre la problématique centrale que suscite la recherche. Dans ce sens d'ailleurs, l'ensemble de nos analyses, de même que le système de références qui sera mobilisé, constitueront un important repère pour l'orientation que prendront nos discussions sans oublier les conclusions auxquelles elles aboutiront.

Pour franchir cette première étape, nous articulerons notre développement autour de deux axes essentiels à savoir la description générale de l'EPS au Bénin, puis la présentation même de l'objet d'étude qu'elle représente au sein de ce cadre d'évolution. Nous mènerons la démarche en

¹Clément J-P, Herr M. et al. L'identité de l'Education Physique au XX ème siècle. Ed AFRAPS Oct 1993

évoquant successivement le cadre physique, le système spécifique support de l'enseignement scolaire en général, et enfin l'objet au centre de nos préoccupations à savoir, l'Education Physique et Sportive.

Nous aborderons donc la première partie par le chapitre de la description du cadre de l'étude. A travers différentes approches, géographique, historique, socioculturelle et éducative du Bénin, le but sera de mettre en évidence et de justifier à partir des principaux traits saillants, les spécificités de l'EPS. Dans le développement de ce point, le système éducatif scolaire béninois sera ainsi analysé ; le projet étant d'informer sur l'identité et la nature des différentes instances mobilisées, de même que sur les espaces à l'œuvre dans l'élaboration et le développement des politiques éducatives. Leurs impacts sur l'EPS et son enseignement seront alors dégagés.

Logiquement le second chapitre est consacré à la définition de l'objet de l'étude à travers sa genèse, sa trajectoire, la place qu'il occupe au sein du système scolaire béninois et son action. Dans ce développement, il sera également question de la nature du système d'enseignement de l'EPS, de l'ensemble des instances qui structurent l'environnement de la discipline à savoir, les ministères, les instituts de formation et de recherche, les agents et cadres professionnels de la discipline...L'objectif final est d'aboutir à une caractérisation de l'état actuel de l'EPS au sein de son environnement, afin de mettre clairement en évidence les principales contradictions dont elle semble être le lieu, en l'occurrence celles qui suscitent la présente étude.

Chapitre 1 Le Bénin comme environnement ressource de la recherche

1-1 L'essentiel à savoir sur un pays « mal connu d'Afrique », en relation avec son éducation

Introduction

Le petit morceau d'Afrique que représente le Bénin est simple à décrire et d'excellents ouvrages l'ont déjà fait¹.

Nos propos ne seront pas ceux d'un ethnologue ni d'un historien qui cherchent à retracer l'emplacement et les contours d'un pays, ou encore l'origine d'un peuple. En rapport avec l'intérêt de la recherche, notre objectif sera de faire ressortir un certain nombre d'aspects relatifs au cadre physique, social et éducatif du pays en lien avec l'objet étudié. Cette démarche permettra ainsi d'orienter le lecteur et de favoriser sa perception et sa compréhension des positions que nous adopterons par la suite.

1-1-1 Quelques repères physiques pour mieux situer un pays

Par expérience, l'une des informations importantes, pour ne pas dire la première, qu'il convient d'apporter sur le Bénin indépendant depuis le 1^{er} Août 1960, est que durant plus d'un demi-siècle de son histoire, cette ancienne colonie française a porté le nom de *Dahomey*.

Il s'agit d'un petit pays à l'échelle de l'Afrique, représentant en taille environ le cinquième de l'étendue française, soit une superficie évaluée à 114 763 km². Etroite bande de terre en forme d'un long couloir coiffé d'une mitre, le Bénin résulte comme la majorité de ses voisins de l'Afrique subsaharienne, d'un découpage colonial particulier. Comparable selon David Philipe (1998) à un champignon de type morille que l'auteur décrit comme maigre à la base et évasé de la tête, le pays se situe dans le Golfe de Guinée qui baigne toute la partie concave du littoral africain entre le Ghana et le Delta du Niger.

Avec une extension Nord-Sud d'environ 700 km, le Bénin placé précisément sur le sixième parallèle entre 12°30 et 6°30, ne dispose que d'une façade maritime étroite de 125km. Coincé entre deux voisins disproportionnés, le premier à l'Est huit fois plus grand, le Nigeria, et le second à l'Ouest deux fois plus petit, le Togo, l'ex-Dahomey dispose avec ces deux pays de nombreuses similitudes (langues, modes de vie, pratiques sociales et culturelles) dues à la

¹ Confère à cet effet l'ouvrage de Philippe David intitulé « *le Bénin* » paru aux éditions Karthala, 1998 ou encore celui de Cornevin R intitulé « *la République Populaire du Bénin : des origines à nos jours* » paru aux éditions Paris, G.P Maisonneuve et Larousse en 1980.

porosité des frontières. Il en est d'ailleurs de même pour ses autres voisins que sont le Burkina-Faso au nord-est, et le Niger au nord.

Classé par le fonds monétaire international (FMI) et la banque mondiale parmi les pays les moins avancés (PMA) du globe, le Bénin compte une population qui avoisine aujourd'hui 8 millions 8 cent mille d'habitants¹ dont près de 52% de femmes et plus de 40% d'enfants de moins de 14 ans. Cette population fortement rurale est aussi très inégalement répartie dans les villes dont les principales accueilleront cette recherche.

Il s'agit notamment de :

- **Porto-Novo**. Située au sud-est avec une population d'environ un million d'habitants pour une étendue estimée à 4700 km², elle représente une des villes côtières et la capitale administrative du pays.

En rapport avec le sujet de l'étude, Porto-Novo abrite le Ministère en charge de l'enseignement primaire et secondaire, mais surtout l'Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et du Sport (INJEPS), qui est l'unique centre de formation des cadres enseignants en EPS (nous y reviendrons).

Les enseignants d'EPS exerçant dans la ville de Porto-Novo devraient choisir comme support des pratiques de type aquatique.

La ville apparaît en effet comme l'une des plus arrosées du Bénin et suivant une stratégie préférentielle de type méso-structurel,² l'assortiment des activités support d'enseignement en EPS serait composé prioritairement de pratiques telles que la natation, la pirogue, les APPN... Nous verrons si cette logique est respectée.

Porto-Novo, ancien territoire colonisé par le Portugal, est distant d'environ trente (30) km de la plus importante ville du Bénin, à savoir :

- **Cotonou**, qui représente sans aucun doute la ville référence du fait de son statut de capitale économique et de sa densité. Pôle d'attraction par excellence, on y dénombre près de deux millions et demi d'habitants pour seulement 3 222 km², état de choses dû certainement à l'implantation dans cette ville de la plupart des instances politiques, économiques, socio-éducatives et culturelles du pays. Jusqu'à un passé récent la ville abritait l'unique université du pays.

Carrefour culturel et social, l'offre de l'EPS à Cotonou devrait logiquement apparaître comme le reflet de la diversité de cette ville. Les choix d'APSA support d'enseignement par le

¹Source de l'Institut National de Statistiques et d'Analyses Economiques (INSAE) 1998

² Malikat Briot (1996), les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus, in revue française de pédagogie, N° 129, pp. 73-85

corps enseignant de la discipline, devraient normalement refléter une stratégie préférentielle de type macro-structurel avec une variété de pratiques traditionnelles et modernes.

Dans ce milieu où nous avons également mené nos investigations, nous verrons si ce raisonnement ne contraste pas avec la réalité que présente l'enseignement de la discipline.

Il y a ensuite,

- **Abomey**, communément appelée la vieille cité à cause de son statut de ville chargée d'histoire et symbolisant la résistance du pays face aux envahisseurs étrangers. Grande d'environ 18 700 km², elle représente la quatrième ville du Bénin et a été ciblée dans nos enquêtes de terrain.

- **Parakou**, constitue sans aucun doute la ville en plein essor. Bénéficiant de sa position stratégique de carrefour entre le nord et le sud du Bénin, Parakou est perçue par beaucoup aujourd'hui comme la deuxième ville du Bénin, volant ainsi la vedette à Porto- Novo longtemps considérée comme telle.

Considérant l'identité culturelle de cette ville, la logique serait de caractériser une EPS au sein du système scolaire qui accorde une place de choix aux APSA appartenant au groupe des activités de combat. Parakou étant avant tout considérée comme une ville de lutteurs.

A partir des différents acteurs et autres agents professionnels de l'EPS observés puis interrogés dans leurs pratiques quotidiennes, nous verrons si cette réalité cadre avec la logique avancée.

Enfin,

- **Natitingou**, représente la plus importante ville située au nord du Bénin. En temps normal l'attire des enseignants d'EPS dans le sens d'adapter les contenus de formation aux réalités en matière de pratiques locales, aurait été pour des activités telles que la lutte, le tir-à-l'arc ou encore les activités de type athlétique.

Ajoutées aux villes de **Lokossa** située au sud ouest, celle de **Dassa** et de **Savè** plus au centre du pays, ces huit localités que nous avons visitées, représentent l'essentiel des pôles d'attraction de la République du Bénin, et le reflet du patrimoine et de la culture du peuple béninois.

A l'instar de la plupart des nations de la région subsaharienne, le Bénin dispose d'un climat tropical chaud et humide, avec quelques nuances saisonnières et géographiques qu'impose l'extension du pays en latitude. La température moyenne relevée sous abri est d'environ 32° sur l'ensemble de l'année, et il pleut en principe 900 à 1300 millimètres par an. C'est logiquement que cet état de choses a une incidence sur le choix des créneaux, de même que l'élaboration des plannings de séances d'EPS en usage dans les établissements. L'enseignement de la discipline

reste fortement dépendante du temps qui peut influencer les choix d'APSA en fonction des régions et de l'alternance des saisons.

A la différence de son grand voisin oriental le Nigeria, la République du Bénin, surtout dans sa région méridionale, reste " chauve ", n'ayant réussi à préserver de la vaste forêt humide, que quelques bosquets. A l'inverse de cette végétation disparue dans le Sud, le Nord reste encore dominé par la savane soudanienne plus ou moins boisée et striée de quelques forêts galeries qui sont classés Parcs Nationaux. La faune étant encore à ce niveau relativement riche, l'objet d'attraction qu'elle constitue dans le cadre du tourisme¹, cache des zones cynégétiques d'une région qui couvre d'innombrables superficies totalement vides et où la densité avoisine parfois 1 hbt/km². Dans ces milieux souvent ancrés dans leur culture et dans leur tradition, la valeur accordée aux pratiques physiques en général, et à l'EPS en particulier, n'est pas semblable à celle observée dans le sud. Elle apparaît en effet plus importante, comme un fait lié aux diverses caractéristiques que présente la région septentrionale, en l'occurrence à son patrimoine historique et culturel qui découle d'une civilisation de guerriers

Au travers de ce tableau simple du Bénin, transparaît la réalité d'un pays qui se caractérise par quelques différences significatives entre Nord et Sud quant à leur physicalité, leur patrimoine, leur valeur, ainsi que le rapport aux pratiques physiques. Ces aspects apparaissent comme des nuances devant être prises en compte. Elles peuvent constituer des variables de commande dans le choix des activités, orientant ainsi les formes que peut prendre la discipline dans un milieu ou dans un autre.

1-1-2 L'identité d'une nation tournée vers la Métropole colonisatrice

La mémoire collective d'une ancienne colonie française

La littérature spécifique concernant l'histoire du Bénin, montre combien ce territoire est au centre de l'histoire de la conquête de l'Afrique occidentale entière par les nations européennes.

Pour David (1998) spécialiste du Bénin, «... *aucun territoire, aucune colonie de la région, n'aura suscité en France autant d'intérêt que le Dahomey, pendant les dix dernières années du siècle* » (David, 1998 pp.44).

En effet, le royaume d'Abomey, origine du Bénin actuel, va réussir à s'imposer en Afrique subsaharienne comme l'un des plus puissants et des plus influents de la région. A l'avantage de raids périodiques, de guerres de razzias, de conquêtes, mais surtout du commerce

¹ Un tourisme, évalué en 2004 à environ 125 mille visiteurs

entre autres d'esclaves, le territoire va s'élargir et se renforcer pour devenir l'une des unités politiques, la mieux organisée et la plus originale de toute la région ; devenant ainsi la première du Bénin actuel. Dans la description que propose l'auteur, l'on peut en effet relever ces propos au sujet du royaume « *Odieux à ses voisins, forçant au respect ses visiteurs étrangers en même temps scandalisés parce qu'ils y voient une société complexe, raffinée, efficace, remarquablement organisée, dont les institutions ont évidemment évolué en deux siècles d'existence* » (idem. pp. 45)

Très vite les étrangers, qu'ils soient voyageurs, commerçants, missionnaires... ou autres, conviennent volontiers de la situation très stable et prospère du royaume au début des années 1800. La plupart ne cachent par leur admiration pour un Etat aussi raffiné, des institutions aussi élaborées, une organisation aussi efficace : un pays dont les marins européens sont venus croiser le littoral, plus hospitalier que la Côte d'Ivoire, nettement moins attirant que la Côte de l'Or, le Ghana, et qu'ils vont simplement baptiser *Côte des Esclaves*. La période qui va suivre, marquera le début de la présence de toutes les grandes nations d'Europe.

Les Anglais, débarqués depuis 1851 sont éliminés des lieux de même que les Portugais plus obstinés, restés en course jusqu'en 1887. Vient ensuite le tour des Allemands demeurés sur place jusqu'en 1914. L'ahurissant fatras de textes (traités, proclamations, arrangements, conventions, actes additionnels, procès-verbaux, *modus vivendi*, accords, déclarations), viendra après une trentaine d'années, sceller le destin du Dahomey à celui de la France.

Passant par bien de vicissitudes juridiques et administratives, le territoire est nommé en 1886 *Etablissements Français du Golfe du Bénin*, puis *Colonie du Bénin* en 1893 et finalement *Colonie du Dahomey et dépendance* le 22 Juin 1894.

La colonie définitivement baptisée *Dahomey*, laisse bientôt la haute côte orientale au Soudan français, et fixe progressivement ses frontières avec les Anglais à l'est et les Allemands à l'ouest.

L'intégration du territoire à l'AOF (Afrique Ouest Francophone) en 1902, marque le début d'une ère nouvelle pour le Bénin. Sous l'autorité d'un Gouverneur Général Français centré à Dakar, le pays va vivre au rythme de la France. Pendant plus d'un demi-siècle, la nouvelle colonie, à l'instar des autres nations de la fédération, va se doter de tout ou presque de ce qui relève d'une organisation politique, administrative mais aussi sociale. Autrement dit, le Dahomey aura droit à un gouverneur assisté d'un secrétaire général, d'un conseil d'administration et d'un ensemble de services classiques : Trésor, Douanes, Postes, Travaux publics, Santé, Police et Prison, Instruction publique, Justice ..., tous conçus sur la base du modèle français. Les chefs de subdivision et autres relais commandent les nouvelles circonscriptions administratives en s'appuyant sur le gouvernement central basé à Dakar. Aucun

secteur, qu'il soit économique, politique, éducatif, ou même sportif, n'échappera à ce mode d'organisation et de fonctionnement calqué sur le modèle français.

De toute cette période foisonnante, encore imparfaitement appréciée d'où émergera le Bénin moderne, l'on retiendra comme bases d'analyses, la constitution d'un pays qui va promouvoir son essor en s'identifiant à la nation colonisatrice, la France.

Les Dahoméens sont en effet jugés très entreprenants, studieux, avides d'apprendre. Ils occuperont en bonne proportion les grandes écoles fédérales et autres filières, aussi bien en France que dans la sous-région. Au milieu du siècle, le phénomène est tellement marquant qu'Emmanuel Mounier en vient un jour de 1957, à s'exclamer « *le Dahomey c'est le Quartier latin de l'Afrique !* ».

Cette reconnaissance ainsi que d'autres aspects sur lesquels nous reviendrons plus tard, rendent compte de la construction d'un nouvel Etat béninois, non à partir des données locales ou d'une politique endogène, mais plutôt à partir d'un transfert de systèmes et de modèles français. Mais très vite, la nouvelle colonie va réaliser les limites de l'adoption de ces orientations.

Une indépendance plutôt politique

Evaluant le grand décalage entre d'une part la nature des modèles de fonctionnement transférés de la métropole, et d'autre part les modes de vie socio-économique et politique béninois, l'Etat colonial est vite senti comme pesant. Finalement, il apparaît pénible à beaucoup et peut-être même à ceux qui, par ailleurs, savent en faire leur profit. Ainsi, sociétés traditionnelles attachées à leurs valeurs ancestrales, et intellectuels formés à l'école ou à l'université, ont vite l'occasion de mesurer les insuffisances de la politique adoptée.

L'année 1945 va alors marquer pour le Dahomey, mais aussi pour l'ensemble des territoires AOF et AEF, le début de mutations juridiques et politiques timides, puis plus soutenues. Elles mèneront en quinze ans à peine à une décolonisation relativement réussie. Le Dahomey n'a encore tout juste qu'un million et demi d'habitants quand il fonde ses premiers partis politiques, ses premiers syndicats, se dote de sa première Assemblée territoriale, et vit ses premières élections législatives, sénatoriales, fédérales et locales. En Juillet 1958 à Cotonou, alors qu'au congrès du Parti du Rassemblement Africain (PRA), Léopold Sedar Senghor prône en vain « l'unité africaine », les plus impatients exigent de la France l'indépendance immédiate. Le Dahomey vote « Oui » au référendum de Septembre 1958 et proclame la République le 4 Décembre suivant. Cette entreprise le conduira moins de deux ans plus tard, plus précisément le 1^{er} Août 1960, à arborer les couleurs rouge-jaune-vert d'un drapeau en signe de souveraineté et d'indépendance internationale : un choix qu'il confirmera le 22 Septembre de la même année par son adhésion à l'Organisation des Nations Unies.

Au sortir de cette présentation, l'on retiendra l'émergence d'un nouvel Etat béninois qui va se constituer à partir du transfert et de l'adoption de modèles de type français. La nature de ce mode d'organisation fonctionnelle va générer une double identité de la société béninoise à travers la coexistence d'une culture traditionnelle et d'une culture moderne. Cette cohabitation qui subsiste, constitue une donnée fondamentale à prendre en considération dans l'analyse de tous les systèmes de développement à commencer par le système scolaire.

1-1-3 Le Bénin nouvellement indépendant

Une indépendance de nature formelle

L'indépendance acquise, le Bénin ne demeure pas moins tourné vers la France, du moins durant la première décennie post-indépendance, notamment en ce qui concerne la nature et les types de systèmes d'orientation qu'il adopte dans son élan de développement.

En effet, malgré la nature de cette période qui va marquer pour le territoire le début d'une phase de turbulences politiques et sociales, les différents systèmes et modèles de développement calqués sur l'ancienne métropole, demeureront inchangés. Au contraire ils seront renforcés grâce à l'autorité du nouveau gouvernement dont la préoccupation première est de consolider le pouvoir étatique par rapport au royaume traditionnel. Pour de nombreux auteurs ayant abordé la question, il faut trouver l'origine des instabilités politiques et sociales, dans l'adoption de ces modèles transposés, incompatibles avec la société africaine¹.

A ce sujet, la discipline que constitue l'Education Physique et Sportive, de même que le système scolaire auquel il appartient, ne font pas exception à la règle. Conformément au courant en vigueur en Europe, notamment en France, l'EPS béninoise reste résolument tournée vers la pratique du sport. Il faut attendre le revirement politique et social d'octobre 1972 pour espérer voir changer les orientations.

Cette date marque en effet le début d'une ère nouvelle pour le Bénin par l'adoption en 1974 d'un nouveau régime, le marxisme léninisme basé sur le socialisme scientifique. Le pouvoir, désormais sous le contrôle des militaires, initie de nombreux changements dans la plupart des secteurs de la vie économique et sociale. L'ancienne colonie française jusqu'alors Dahomey, est baptisée « *Bénin* » à l'occasion du premier anniversaire de l'avènement du pouvoir révolutionnaire, le 30 Novembre 1975. Le nouvel Etat arbore un fond vert frappé d'une étoile

¹ Confère à cet effet, l'ouvrage de Cornevin R (1980), la thèse de Gouda S. intitulée « *analyse organisationnelle des APSA dans un pays d'Afrique noire, le Bénin* » (1996) ou encore, les travaux de Baba Moussa A. sur « *l'intégration des jeunes au processus de développement au Bénin* » (1991)

rouge comme drapeau, et change d'armoiries. Il devient « *République Populaire* ». Le régime de type totalitaire reste désormais entièrement tourné vers l'Union Soviétique.

Cette période marquante de l'histoire du Bénin est diversement appréciée¹.

Le projet du nouveau pouvoir politique a été d'affaiblir la légitimité des royaumes traditionnels afin d'augmenter celle de l'Etat. Dans cette perspective, même si le système scolaire auquel appartient l'EPS a subi des modifications², la discipline a maintenu son orientation originelle, gardant de ce fait une inféodation aux activités physiques et sportives de type moderne. Les différents choix qui sont opérés, relèguent au second plan les pratiques traditionnelles, et renforcent au contraire la dépendance de l'EPS par rapport au Sport.

Le régime révolutionnaire, en dépit de nombreuses réformes mises en œuvre, ne va pas réussir à inscrire le Bénin dans une perspective nouvelle. A la fin des années 80, le pays est à l'agonie. Le pouvoir exécutif, conscient de l'usure du régime socialiste, et dans l'adversité va proclamer dans un communiqué officiel le 7 Décembre 1989 :

- l'abandon du marxisme-léninisme
- la dissolution du bureau politique du Parti de la Révolution Populaire du Bénin,
- la fermeture du Comité Central de la Révolution, mais surtout,
- la tenue d'une Conférence Nationale

L'avènement du Renouveau Démocratique

Première du genre en Afrique, la transition ainsi que l'aboutissement heureux qu'elle va connaître, ne vont pas manquer de retentir en Afrique dont une bonne partie était marquée par les orientations politiques venues de l'Est.

Si plusieurs politologues³ restent prudents en situant le coup d'éclat béninois dans une réflexion sociologique de changement de régime, d'autres en revanche s'accordent pour saluer et reconnaître le caractère exceptionnel d'un tel glissement politique en douceur.

Suite à la conférence nationale qui s'est tenue du 02 au 29 Février 1990, le Bénin va s'orienter conformément aux grandes bases adoptées alors, dans un processus de libéralisme, avec à la clé d'importants bouleversements politiques, économiques et sociopolitiques. Dans cette perspective où aucun secteur d'activités ne va être de reste, les Etats Généraux de l'Education (EGE) sont organisés. Le projet est de définir ce qui va constituer les nouvelles

¹ Certains auteurs comme de Sardan O. (1998) trouvent à travers l'adoption de la Révolution marxiste au Bénin, un régime politique qui aurait pu pourvoir au développement harmonieux du pays, à la différence d'autres auteurs comme Quenum J-C (1993) qui y voit l'option gouvernementale la moins adaptée aux réalités béninoises.

² Le concept d' « Ecole nouvelle » fut celui adopté et développé durant la période révolutionnaire

³ Confère à cet effet les ouvrages de Bierschenk et Olivier de Sardan (1998), ou encore Keller (1991) qui placent cette prouesse béninoise dans une perspective plutôt que dans une logique de réussite non suivie d'échecs

bases de la politique éducative du Bénin. Le Nouveau Programme d'étude élaboré et récemment introduit dans l'ensemble des disciplines scolaires, y compris en EPS, découle d'ailleurs de cette initiative.

En somme, le " Bénin du renouveau " à travers l'adoption du régime démocratique et son cortège de mesures et réformes, affiche depuis 1990 une volonté manifeste de transformation des différents domaines de la vie économique, sociale et politique. Après une première décennie post-indépendance caractérisée par l'exercice infructueux du pouvoir politique, suivie de dix-sept ans de révolution marxiste marquée par l'embrigadement de tous les secteurs de la vie économique et sociale, l'heure semble à une nouvelle phase de développement, basée sur de nouvelles orientations.

En résumé, il convient d'inscrire les avancées et autres réformes qui touchent aujourd'hui tous les secteurs, notamment le secteur éducatif, dans la logique d'une succession de mutations politiques. Les mesures engagées à cet effet peuvent donc bénéficier d'une adhésion partielle ou totale des personnes concernées par la mise en œuvre de ces réformes, ou à l'inverse générer des pôles d'opposition à l'encontre de leur application.

1-2 Approche socio-culturelle de la société béninoise

Introduction

Conformément à ce qui a été annoncé, nous développerons nos réflexions autour de trois aspects qui nous paraissent les plus pertinents, à savoir :

- le mimétisme à outrance ;
- l'impossible assimilation ;
- l'hégémonie de la modernité.

1-2-1 Le mimétisme à outrance

Selon Bierschenk et de Saran (1998) le processus de constitution de la société béninoise post-indépendance, reste fortement empreint des réalités socio-historiques fondamentales que sont :

- le système esclavagiste sur lequel reposait l'économie du royaume avant la colonisation,

- le système colonial avec l'élaboration de la chefferie de canton et les exactions sur la population (Bierschenk et Olivier de Sardan, 1998, pp.38)¹.

Si pour ces auteurs, le caractère dispersé de l'habitat, de même que l'hétérogénéité du repeuplement de la société béninoise, constituent des marques du système esclavagiste, le découpage des territoires, l'organisation de la gestion du pouvoir et de l'administration à partir des modèles de développement, sont quant à eux, à mettre au crédit du système colonial ; du moins jusqu'en 1960, date officielle de la décolonisation à compter de laquelle on pouvait s'attendre à une organisation différente, venant de l'intérieur. Pourtant il n'en sera rien.

En effet, si l'intégration du Bénin à l'AOF (Afrique Ouest Francophone) le 22 Juin 1894, voit le pays se doter avec l'appui du pouvoir colonial, de tout ce qui relève du fonctionnement d'un Etat moderne, l'avènement de l'indépendance n'y apportera aucune modification. Au contraire, dans un contexte encore marqué par la présence des pouvoirs traditionnels, le projet est de renforcer le pouvoir étatique par la consolidation des dispositifs coloniaux. Les diverses insurrections locales ne viendront rien changer à ce mimétisme politique. Pas plus d'ailleurs que le régime révolutionnaire qui remplacera le modèle occidental par le modèle soviétique, sans vraiment l'adapter.

La majorité des auteurs consultés² s'accorde d'ailleurs pour reconnaître que le retard de développement, l'héritage colonial, ainsi que la difficulté d'asseoir une politique post-indépendance adaptée, ont entraîné chez les dirigeants béninois, l'adoption de modèles de développement basés sur des normes occidentales.

Aujourd'hui encore, ce mode d'organisation et de fonctionnement reste d'actualité et n'épargne aucun secteur y compris le secteur éducatif. Nos recherches menées en 2003 sur l'EPS, avec en toile de fond l'ensemble du système éducatif béninois³, témoignent bien de cet état de choses. Elles caractérisent en effet les fondements, les origines, l'identité et la nature d'une discipline au Bénin, calquée pour une part très importante sur le modèle français. L'EPS béninoise est fortement empreinte de son homologue français à plusieurs points de vue.

¹ Bierschenk T. et de Sardan O. Les pouvoirs au village, le Bénin rural entre démocratisation et décentralisation, Ed Karthala, 1998 pp. 38.

² Confère à cet effet les ouvrages de Dubresson et Raison (1998), de Médard, (1991) ou encore les travaux de Gouda, (1991), où suivant la logique développée, il faut trouver les causes du sous-développement dans la stratégie des gouvernements post-indépendance à adopter des modèles de développement de type occidental souvent inadaptés aux réalités du contexte africain

³ Baba Moussa Abdel (2000), Education et développement au Bénin, le rôle des dispositifs d'éducation non formelle, le cas des associations de jeunesse, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Grenoble 2, 2000

Si à l'évidence un tel choix a le mérite d'intégrer la discipline au projet éducatif scolaire béninois, il soulève quelques problèmes liés notamment à l'adéquation entre l'offre du modèle adopté, et la nature même de la demande locale.

1-2-2 La difficile assimilation des modèles de développement transférés

En France, pays de référence pour le Bénin, le passage d'une société traditionnelle à un Etat moderne, s'est opéré à travers un triple processus à savoir :

- l'institutionnalisation de la violence légitime,
- l'ancrage local du pouvoir central,
- l'autolimitation du pouvoir par codification juridique interposée.

Le projet de constitution ou d'édification d'un modèle analogue en Afrique, et particulièrement au Bénin, semble loin d'avoir suivi les mêmes principes. De par les stratégies politiques qui ont été adoptées, plusieurs études révèlent que le processus n'a pas été inscrit dans la dynamique de l'organisation traditionnelle préexistante.

Dubresson et Raison (1998), jugent en effet que la réalité rend compte de « ruptures plus que brutales par rapport à l'ordre traditionnel préétabli ». Pour Trotha (1988) et Spiltler (1998), la faible capacité d'institutionnalisation de la violence légitime plus le manque d'ancrage local qui exige un recours systématique à des intermédiaires, justifient cet état de choses. Dépendante de ce niveau local d'intermédiaire dont la collaboration lui est pourtant nécessaire, l'édification de l'Etat central béninois, de par sa violence, se retrouve face à une société traditionnelle inaccessible, qui lui était inconnue dans plusieurs domaines. La gouvernance de cette société par l'Etat central apparaît fortement compromise du fait de l'adoption des modèles de développement qui lui sont inassimilables.

Dans une perspective diachronique, la relation qu'établit cet Etat avec sa société est comparable à ce que certains auteurs qualifient de « *véritable mouvement de pendule* ». Les phases de renforcement de l'ancrage du pouvoir d'Etat dans la « société civile », alternent souvent avec des phases de retrait, selon une sorte de processus d'« étatisation » et de « désétatisation », un peu à l'instar de ce que Jean-François Bayart¹ en référence à Foucault, appelle « totalisation » et « détotalisation » du pouvoir d'Etat. Il en résulte la coexistence de deux espaces, politique et civil, dont le contrôle du second échappe au premier, et les programmes de développement élaborés par ce dernier rencontrent des résistances importantes opposées par la société civile.

¹ Bayart J-F. L'Etat en Afrique, la politique du ventre, Fayard, Paris (1989)

Gouda (1996), Baba-moussa (1991) et Odjoussou (2003), montrent que dans le domaine du Sport pour le premier, de l'Education pour l'autre, et de l'EPS au Bénin pour le dernier, ces dysfonctionnements sont liés à l'inadéquation entre les modèles transférés d'une part, et les spécificités que présente l'environnement béninois d'autre part. Ces systèmes ne seraient pas en effet réappropriés de façon endogène ; c'est-à-dire de façon à prendre en compte les réalités profondes propres au milieu, à la période, ou encore aux mœurs et traditions du Bénin, comme le préconisent les réflexions de Michel Herr et J-P Clément au sujet de l'EPS. « ...autres temps, autres mœurs, qui fait l'emprunt d'un modèle étranger n'a évidemment pas de sens en soi, parce que soumis à une dialectique relativement complexe posant le rapport à la culture étrangère en étroite relation avec les conceptions qui travaillent le champ et qui lui donnent son sens ». Suivant les auteurs, « ...le sens même de l'influence étrangère dépend des conceptions qui elles-mêmes se trouvent déterminées par cette influence : une influence ne vaut que par ceux qui s'en servent et nous ne pouvons l'évaluer qu'en la saisissant dans une conjecture qui peut être favorable ou défavorable ». (Clément, Herr et al 1993 pp. 10).

En somme, les modèles transférés en vue de l'organisation de différents secteurs d'activités, rencontrent bien souvent dans leur exécution des résistances liées aux spécificités de la société béninoise. Plus les normes imposées par ces nouveaux modèles sont planifiées et fixées indépendamment des règles et caractéristiques de cette société, plus la nature des oppositions rencontrées est importante. Il en résulte, la plupart du temps, l'émergence d'un rapport de forces entre un modèle de type formel proposé par l'Etat, et un système traditionnel en usage au sein de la société civile. De la confrontation qui naît découle la domination d'un système sur l'autre

1-2-3 L'hégémonie des modèles transférés sur les modèles traditionnels

Selon Dubresson et Raison (1998), l'altérité qu'a connu l'Etat béninois par rapport à sa société paysanne, a eu pour effet de générer deux espaces : le premier représentatif de la modernité à laquelle aspire la nation béninoise, et le second représentatif de la traditionalité qui reste malgré tout, présente en dépit des exactions dont il fait l'objet.

Selon Quenum (1998)¹, ces espaces qui apparaissent souvent dans leur forme comme le reflet du milieu urbain et celui du milieu rural, constituent deux pôles d'oppositions dont une analyse sociologique permet de caractériser les rapports.

La revue de littérature spécifique, révèle de façon éloquente que le processus de mise en place et de renforcement des appareils et divers organes d'Etat, s'est avéré très souvent favorable

¹ Quenum J-P. Interaction des systèmes éducatifs traditionnels et modernes en Afrique, Ed harmattan, 1998

aux systèmes basés sur des normes occidentales. Cette tendance à privilégier les modèles de développement transférés au détriment des systèmes traditionnels, est d'ailleurs mise en relief par Hyden (1980) à travers ce qu'il assimile à « *la traque du gibier par le chasseur* » : l'Etat étant le chasseur et la paysannerie, le gibier.

La position est confirmée par une série de travaux, en l'occurrence :

- ceux menés sur l'économie béninoise par John O. Igué en 1995 et qui révèle la primauté accordée au système économique de type formel institué par l'Etat, sur l'économie de type informel, alors que cette dernière contribue au Bénin pour plus de 60% de l'économie nationale (Igué, 1995, pp. 10-35)¹ ;

- ceux qui démontrent le caractère fort prisé de l'Education formelle qui transmet une culture de type moderne au détriment de l'Education traditionnelle (informelle), ou encore de l'éducation non formelle ; études menées respectivement par Quenum (1998) et Baba-moussa (2000) ;

- les travaux de Gouda et al (1993)² qui caractérisent l'hégémonie du sport fédéral moderne au Bénin par rapport aux pratiques physiques traditionnelles (PCT) ;

ou encore récemment,

- l'inféodation de l'Education Physique et Sportive aux activités physiques sportives modernes, mise en relief à travers l'étude menée par Odjoussou (2003).

1-3 Le contexte socio-éducatif béninois

Introduction

Aujourd'hui, l'accroissement exponentiel de tout ce que l'éducation permet de transmettre et d'acquérir (savoirs et connaissances, compétences, croyances, habitudes, valeurs) confère à l'école un rôle prépondérant. A contrario le concept semble souvent se réduire à ce « *mode formalisé de transmission, construit pour un public particulier et dans un contexte économique, culturel et social donné* », alors que cette perception ne traduit pas pleinement toute la signification de la notion d'éducation (Forquin, 1998).

La polysémie qui caractérise le terme, la dichotomie dont elle fait l'objet avec la présence de dérivés conceptuels comme « éducation permanente » ou encore de « réseau d'apprentissage » (Coombs, 1989)³, ajoutées à l'interaction entre toutes ces formes d'éducation,

¹ Igué J. L' Afrique de l'ouest dans la compétition de la mondialisation, Edition Khartala, 2003

² Gouda S. Sport, identité culturelle et développement au Bénin, Congrès de l'UNESCO, Nabeul Tunisie, 1993.

³ Coombs Ph. La crise mondiale de l'éducation, Bruxelles, de Boeck Université, Conférence mondiale sur l'éducation, UNESCO, UNICEF, Banque Mondiale, Jomon, 1990

nous amènent à définir précisément ce cadre spécifique qui apparaît comme le support de l'étude.

Le développement proposé sera structuré autour de trois points qui vont mettre en évidence la présence des diverses formes d'éducation, l'interrelation ou l'interdépendance qu'elles entretiennent, afin de définir clairement les frontières du type d'éducation formelle sur laquelle s'appuie l'EPS.

1-3-1 La coexistence au Bénin de différents types d'éducation

L'environnement socio-éducatif béninois repose sur les deux composantes sociales précédemment identifiées : une composante traditionnelle et une composante moderne.

Cette dualité est celle qui contribue à la formation de l'africain en général et du béninois en particulier.

La première forme d'éducation est de type traditionnel, informelle. Elle est incarnée au Bénin par la famille, la collectivité. Elle correspond à ce que Coombs appelle le « *processus permanent au cours duquel chacun acquiert et accumule des connaissances, des aptitudes et des opinions, par l'expérience et par les contacts avec autrui* » (Coombs, 1989 pp.17).

D'après J-P Quenum (1998), l'éducation informelle au Bénin se décline sous la forme d'initiation, laquelle se traduit par la transmission d'un panel de savoirs (savoir-faire, savoir-être, savoir-vivre...) qui s'acquièrent dans l'action au sens de J-M Barbier (1998)¹. En effet dans la société béninoise, il s'agit de cette formation quotidiennement dispensée, construite autour de mœurs et coutumes et à laquelle toute la collectivité apporte sa contribution sous diverses formes : interventions individuelles d'un adulte quelconque ou désigné, agissant au nom de la communauté.

Dans le cadre des pratiques physiques, la priorité est accordée à l'enseignement des activités corporelles traditionnelles qui font partie intégrante du patrimoine culturel de chaque groupe social. Quenum (1998) qualifie cette forme d'éducation de micro-nationalité dans le sens où elle est en lien avec une mosaïque culturelle réunissant une grande diversité ethnique qui caractérise la société béninoise. Des similitudes peuvent toutefois être observées quant au mode de socialisation des enfants.

L'éducation informelle cohabite au Bénin avec l'éducation de type formel qui apparaît comme le « *mode formalisé et institutionnel de transmission et d'acquisition (de savoirs et connaissances, de compétences, croyances, habitudes et valeurs...) construit pour un public particulier et dans un contexte économique, culturel et social donné* » (Forquin, 1995 ; Rivière,

¹ Barbier J-M. Savoirs théoriques et savoirs d'actions, presses Universitaires de France, 1996

1995). C'est l'éducation qui est donnée au sein du système scolaire et dont les prérogatives sont assignées à l'école qui représente le lieu par excellence de transmission et d'acquisition de savoirs.

Le système éducatif formel béninois est identique en plusieurs points au modèle scolaire français. Les différents types et niveaux d'enseignement qui le composent, les disciplines scolaires dispensées par niveau de formation, sans oublier les examens et les diplômes sanctionnant ces divers niveaux, tout semble mis à contribution pour faire de l'éducation formelle béninoise, une copie presque parfaite du modèle français. Comme l'affirment la plupart des auteurs¹ ayant abordé le sujet, la stratégie d'assimilation mise en place par le colonisateur a largement porté ses fruits. Il fallait en effet grâce à l'instrument que représente l'école, notamment au travers de l'instruction qu'elle propose « *franciser les colonisés sans en faire des français : francisation intellectuelle et morale – indigénat juridique et politique* » (Seck, 1993, pp. 88)².

Aujourd'hui encore, le système porteur de l'éducation formelle béninoise se distingue par son caractère très proche de son modèle de référence et semble constituer l'héritage le mieux sauvegardé, même si le type de formation auquel il donne droit n'est pas encore obligatoire au Bénin. Toutefois l'éducation formelle incarne la macro-nationalité et reste de ce fait la plus prisée au Bénin.

Au côté de l'éducation formelle et de l'éducation informelle, il faut aussi faire sa place dans l'environnement éducatif béninois à une troisième forme d'éducation : l'éducation non formelle.

Souvent confondue avec l'éducation informelle, l'éducation non formelle se définit comme « *l'ensemble de ces activités d'apprentissage organisées et systématiquement menées en dehors du système scolaire, permettant de donner des types d'enseignement spécifiques, à des sous-groupes de la population, parmi les adultes ou les enfants* » (Coombs, 1989, pp.24). Fortement présente, l'éducation non formelle est perçue par la société béninoise comme l'alternative au système éducatif formel qui ne trouve pas toujours un champ d'application adéquat compte tenu de la résistance qu'oppose l'éducation informelle.

L'éducation non formelle telle qu'elle se présente, est considérée comme un palliatif aux insuffisances de la culture scolaire et de ce fait s'inscrit pleinement dans la logique des nouveaux concepts « réseau d'apprentissage » ou encore d'« éducation permanente » prônés depuis les

¹ Plusieurs sont les auteurs qui ont caractérisé à leur manière cette stratégie dite d'assimilation. Nous citerons entre autres les travaux menés par Schuerkens en 1995 ; Quenum en 1998, ou encore Mappa, la même année.

² Seck P. La stratégie coloniale de la France en Afrique, l'enseignement colonial, Paris, l'harmattan, 1993

années 1990 par l'UNESCO. Elle concerne les enfants qui n'ont pu être scolarisés, ceux qui ont été déscolarisés, et les adultes illettrés : paysans, ouvriers, artisans.

Aujourd'hui, l'environnement socio-éducatif béninois réunit trois formes d'éducation qui sont diversement appelées à contribuer à la formation de l'individu béninois en fonction de son profil.

Bien qu'apparaissant distinctes, les éducations de type informel, non formel, et formel entretiennent en réalité entre elles, une interrelation assez forte, au point de manquer la personnalité de l'individu béninois.

1-3-2 L'interdépendance entre l'éducation formelle et informelle

L'éducation formelle qui trouve son origine dans la politique d'assimilation, met en confrontation deux sortes de cultures fondamentalement différentes :

- D'un côté, un système de comportements appris et transmis par l'école, visant « *le développement de la rationalité innée de chacun par imitation et conditionnement (enculturation) du milieu social occidental...* ». Ce type d'éducation renvoie à la macro-nationalité ;
- de l'autre côté, « *un ensemble des traits caractéristiques du mode de vie et de comportement de chaque société* » dont parle Forquin, (1992) dans son ouvrage « culture scolaire », et représentant la micro-nationalité.

Si l'éducation formelle reconnue universelle, est celle privilégiée au Bénin, elle apparaît comme une "façade miroitée" (Quenum, 1998) de la formation réellement acquise par le béninois. En effet l'éducation informelle située en arrière plan de cette dernière, est celle qui conditionne de façon effective la personnalité de base du béninois.

Les auteurs ayant abordé ce sujet (Seck, 1993 ; Schuerkens, 1995 ; Philipe, 1998 ; Moumouni, 1998), montrent que l'impact qu'a eu l'instruction moderne reste sans aucune équivoque. Cette éducation n'a pas pour autant entraîné la déperdition totale de la culture traditionnelle béninoise. Cette dernière ayant résisté.

Pour Moumouni (1998), cette résistance au temps et à l'emprise des autres formes d'éducation, est liée à divers facteurs :

- la grande importance accordée à l'éducation informelle ainsi qu'à son caractère collectif et social,
- le lien intime qu'elle établit avec la vie sociale sur le double plan matériel et spirituel,

- son caractère polyvalent aussi bien en ce qui concerne les objectifs visés que les moyens employés,
- sa réalisation progressive de l'individu, conformément aux étapes successives de l'évolution physique, psychique et mentale de l'enfant.

Il résulte de cette omniprésence de l'éducation informelle, une interaction entre deux formes d'éducation qui se décline sous la forme d'un « *hybridisme culturel* », caractérisé par l'interpénétration de la culture autochtone et de la culture moderne. De façon unanime, il s'agit selon les auteurs d'un aspect important qui doit être perçu comme incontournable dans les perspectives visant à assurer une intégration sociale et une participation de tous à la vie et au développement de toute société. Cet aspect est important à prendre en compte, car il définit selon certaines études qui ont été menées, le profil type du béninois scolarisé. Selon Quenum (1998), le béninois, quels que soient son niveau, son statut, et l'environnement dans lequel il évolue, recherche son équilibre entre sa culture propre (traditionnelle) et celle dont il est le dépositaire, c'est à dire la culture acquise à l'école (Quenum, 1998, pp. 98).

Les matières d'enseignement en général, et l'EPS en particulier, doivent intégrer ces aspects dans leur structuration et dans leurs diverses composantes afin de trouver une certaine stabilité au sein du système éducatif, et être efficaces.

Dans le contexte béninois, une formation de la personnalité de base est assurée par une éducation de type traditionnel et représente « *un élément psycho socio-culturel commun à tous les individus d'un groupe, exception faite des aliénés au sens étymologique du terme* » (Lesne et Minvielle, 1990). Cette formation qui suivant la conception de Kardiner (1989), incarne des normes proposées par la société à l'individu, n'apparaît pas explicitement valable pour les individus ayant bénéficié de l'éducation formelle. Toutefois, elle reste fortement déterminante quant à l'orientation de la culture scolaire. Il faut de ce fait retenir que toute mise en forme de l'éducation formelle, suivant les caractéristiques qu'elle présente, les contenus de connaissances qu'elle incorpore, peut être fortement éprouvée ou remise en cause implicitement, voire explicitement par la culture traditionnelle si elle lui est incompatible.

Si à l'évidence la scolarisation reste très prisée au Bénin, le caractère quelque peu abstrait de la culture qu'elle favorise d'une part, et l'arrière plan représenté par l'éducation informelle et la résistance qu'elle lui oppose d'autre part, constituent des paramètres à prendre en considération pour comprendre l'éducation formelle au Bénin.

1-3-3 L'éducation de type formel comme support de la recherche.

L'éducation formelle au Bénin a pour finalité de contribuer au « *développement de la rationalité innée de chaque béninois, tout en l'espérant capable de s'élever au-dessus de ses contraintes sociales, pour affirmer sa liberté d'homme* »¹.

Elle est organisée de la façon suivante :

- *Un Enseignement préscolaire et primaire*, qui regroupe un cursus de deux années de maternelle, suivi de six autres années d'enseignement primaire. A l'instar de son modèle de référence, ce premier cursus est sanctionné par le Certificat d'Etudes Primaires et on y retrouve logiquement l'ensemble des disciplines figurant dans le programme français.

- *Un Enseignement secondaire général et professionnel*, qui est structuré autour d'un collège et lycée classique ou professionnel. Ici aussi les disciplines qui constituent la formation sont pratiquement identiques à celles rencontrées en France, et les diplômes sont le brevet et le baccalauréat.

- *Un Enseignement supérieur*

Dernier né du système éducatif béninois, le 21 Août 1970, le projet de l'enseignement supérieur dans sa mise en œuvre, confirme la politique éducative béninoise de structurer quoi qu'il en coûte son système de formation sur la base du modèle français. En témoigne la faible capacité d'absorption de ce pôle d'enseignement par rapport à l'effectif des lauréats du baccalauréat. L'université béninoise essaie au mieux de s'apparenter à son homologue français, à travers les filières qu'elle propose, les disciplines de formation, ou encore ses pôles de recherche. Le cas des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives intégrées à l'INJEPS, reflète bien cette ambition (Odjousou, 2001)².

La caractérisation du système éducatif formel béninois, révèle de façon éloquente que l'essentiel est conservé par rapport au modèle de référence français. C'est sans nul doute l'une des raisons pour lesquelles les acquis et expériences obtenus grâce au système de formation béninois, sont validés dans le système scolaire français.

Suivant cette politique, l'Education Physique et Sportive en tant que matière d'enseignement, trouve bien sa place comme discipline à part entière, aussi bien au niveau primaire, secondaire, qu'universitaire. Même si le système éducatif formel auquel elle appartient et qui lui sert de support, fait malgré tout objet de débats et de controverses du fait de son manque d'ancrage dans la culture locale. Connaissant pourtant un développement assez

¹ Seurin P. Psychologie de l'Education Physique et Sportive, Edition Vigot, Paris, Oct 1988

² Odjousou M. STAPS et environnement institutionnel béninois, mémoire de maîtrise en STAPS, Institut National de la Jeunesse, de l'Education Physique et du Sport, Sept 2001

significatif depuis les Indépendances en 1960, et plus encore depuis les Etats Généraux de l'Education qui ont fait suite à l'avènement du renouveau démocratique en 1990, ce type d'éducation demeure en effet coupé des réalités locales avec le non établissement d'un lien avec la structure de base traditionnelle. Aussi, comme en témoignent la plupart des études, les nombreuses réformes qui l'ont affecté au cours des différentes périodes, n'ont en réalité cherché qu'à le rapprocher davantage du modèle scolaire français. L'absence de toute consultation auprès de la société civile traditionnelle pour ce qui est de l'adoption des politiques ou de l'organisation fonctionnelle du système éducatif comme le préconise l'UNESCO, illustre bien cette réalité.

Les nouvelles perspectives d'éducation que tente de promouvoir cet organisme à travers les concepts tels que « *réseau d'apprentissage* » ou encore « *éducation tout au long de la vie* » (Coombs, 1989, pp. 28-29), suggèrent en effet la combinaison qui consiste à :

- modifier les programmes d'enseignement en vigueur dans le système éducatif officiel en insérant des activités productives de façon à faire participer ce système de développement traditionnel ;
- recourir à des dispositifs d'éducation non formelle, extérieurs au système d'enseignement officiel, pour compenser les lacunes de l'éducation formelle.

En attendant une prise en compte de ces recommandations, l'institution scolaire se caractérise encore par une cohabitation avec le système traditionnel, sans pour autant intégrer véritablement les valeurs de ce dernier à la culture scolaire qu'elle propose.

Au terme de cet aperçu sur le système éducatif formel, et au regard de ce qui précède, ce chapitre vise à mettre en évidence le cloisonnement qui existe entre l'éducation formelle, et l'éducation informelle ou non formelle. L'incompatibilité des valeurs qu'elles véhiculent peut dans leur transmission constituer une source de résistance de l'une par rapport à l'autre dans la mise en œuvre d'une politique d'éducation. Les écueils à la mise en œuvre d'un programme d'enseignement peuvent logiquement émaner de la nature de ce qu'incorpore ce dispositif, parfois en décalage avec les diverses attentes exprimées par la société traditionnelle. Cette réalité à laquelle se trouve en butte le système scolaire, ne s'étend-elle pas d'ailleurs à chacune de ses composantes, en l'occurrence les disciplines d'enseignement.

Chapitre 2 : La structuration de l'Education Physique et Sportive au Bénin, comme objet de l'étude

2-1 Nature et identité de l'Education Physique et Sportive au Bénin

Introduction

Les différentes conceptions de l'EPS devant être définies suivant le lieu et l'espace dans lesquels évolue la discipline, notre démarche dans ce chapitre suggère un développement autour de deux axes principaux :

- l'identité de l'Education Physique et Sportive béninoise,
- l'évolution de la discipline au sein du système scolaire au Bénin

2-1-1 Une discipline scolaire au cœur d'une série de contradictions tout comme l'institution scolaire

L'histoire de la matière d'enseignement au Bénin interrogée par Djinadou (1978)¹ ou encore Tounoukouen (1998)², révèle précisément que dès les premières années de l'instauration de l'Ecole, l'Education Physique et Sportive a été intégrée à la formation des élèves comme discipline scolaire.

Mais a-t-elle subi une modification synchronique comme le résultat d'une confrontation ou d'un ajustement avec la structure de l'environnement socio-éducatif et culturel du Bénin ?

Face à la problématique, subsiste en effet la question de l'emprunt strict d'un modèle, qui n'a pas évidemment de sens en soi.

Nos précédents travaux ont consisté à étudier la trajectoire de l'EPS au Bénin afin de comprendre les ruptures et les filiations réalisées.

De l'approche qui a été mise en œuvre et à partir de l'heuristique développée, il apparaît que : « *depuis son transfert et son adoption, l'Education Physique et Sportive n'a subi aucune modification synchronique comme le résultat d'une confrontation et d'un ajustement quelconque avec la structure de l'identité de l'environnement béninois* » (Odjoussou, 2003, pp. 78) : après son adoption, le modèle français calqué au cours de l'époque coloniale, n'est passé par aucune

¹ Djinadou R. Pour une Education Physique et Sportive cohérente à l'école en République Populaire du Bénin, mémoire de fin de stage d'inspection, Dakar Sénégal, 1978

² Tounoukouen N. Evolution de l'Education Physique et Sportive au Bénin, in Bulletin de liaison et d'informations scientifiques de l'AFRAPS, 1994

phase de re-modélisation afin de s'adapter à la nature et aux spécificités que présente le contexte béninois.

Il résulte de cette contribution, la caractérisation d'une Education Physique au Bénin qui se retrouve positionnée entre convergences internationales, et diversifications intra nationales ou nationales. La discipline scolaire apparaît au centre d'un pôle de tensions entre cultures modernes représentées par les Activités Physiques de type fédéral, et cultures traditionnelles incarnées par les pratiques corporelles traditionnelles : des forces contradictoires par rapport auxquelles la discipline doit se positionner afin de construire son identité et trouver son équilibre.

2-1-2 Inféodation d'une discipline aux APSA de type moderne

Adoptée dans le contexte conjoncturel de la période coloniale, et correspondant en France à la valorisation du courant sportif, l'enseignement de l'EPS au Bénin est assimilé à un « enseignement sportif » comme le relèvent les auteurs comme Tounoukouen (1994) ou encore Djinadou (1978). Ce courant est d'ailleurs renforcé par les dispositions et autres manquements politiques ayant ponctué la période post-coloniale au Bénin.

En effet, durant les dernières années de colonisation, mais aussi la décennie qui va suivre l'avènement de l'indépendance, la volonté politique de l'Etat béninois a été d'« *affirmer son identité, entre autre sportive, par rapport à la France et par rapport aux autres Nations de l'Afrique Ouest Francophone* » (Cornevin, 1986). Dans ce contexte d'apprentissage à l'exercice de la responsabilité nationale, l'EPS bien qu'intégrée au système scolaire, est utilisée pour servir de tremplin au sport de compétition. La discipline est tout simplement récupérée par la tendance à la détection et à l'élitisme sportif, encouragée par la politique gouvernementale mise en place en matière de sport. La revue de littérature et même la charte des sports consultée à cet effet, font état d'une confusion entre pratiquer l'EPS et pratiquer le sport : « *l'EPS égale Sport* » (Djinadou, 1978 ; Gouda, 1993 ; Tounoukouen, 1994).

A ce courant Coubertinien tributaire de l'époque coloniale et post-coloniale, suivra la période révolution entre 1972 et 1989 où l'enjeu majeur de la politique mise en place s'est résumé « *à affaiblir la légitimité des royaumes traditionnels afin d'augmenter la légitimité du Parti Etat* ».

Dans ce contexte on assistera toutefois à une tentative du régime marxiste-léniniste, d'intégrer les Pratiques Corporelles Traditionnelles à l'enseignement de l'EPS¹. Seulement cette ambition nourrie par le gouvernement d'alors, va rester à l'étape d'intention et donc contraster

¹ Confère à cet effet l'histoire de l'EPS au Bénin, relatée par Djinandou dans son mémoire intitulé « pour une EPS cohérente en République Populaire du Bénin » Dakar, Sénégal, 1978

avec les contenus réels que propose la discipline. L'EPS reste le mode de consommation privilégié des APSA modernes, cet état de choses au détriment des activités traditionnelles. A la fin des années 1980, elle se caractérise par une inféodation complète aux activités modernes, lesquelles assurent l'essentiel des pratiques supports d'enseignement.

On y retrouve comme disciplines sportives de premier ordre,

- les activités athlétiques fédérales à savoir, les sauts (sauts en hauteur, saut en longueur, triple saut), les lancers (lancer de poids, lancer d'adresse,), les courses (vitesse, de demi fond) ;
- la gymnastique fédérale, singulièrement celle au sol avec les éléments d'équilibre, d'appui, de maintien, de sauts et tours.
- les sports collectifs fortement présents à travers la pratique du football, du handball, du basket-ball et du volley.

Toutefois, bien au-delà de la prédominance de ces formes de pratique, ce sont les méthodes d'enseignement et les modes d'évaluation en usage qui témoignent d'une EPS acquise à la cause sportive : « *L'Education Physique et Sportive reste conçue comme un renforcement musculaire du corps, une acquisition de puissance, une formation à des techniques sportives...* » (Gouda, 1993, pp.6).

Au terme de cette caractérisation, apparaît une EPS qui – à l'inverse d'un courant fortement plébiscité intégrant les pratiques corporelles traditionnelles – semble avoir accordé une primauté aux APSA de type moderne. Durant plusieurs années, la discipline est enfermée dans un carcan de techniques et de méthodes d'enseignement sportif, ne laissant pas beaucoup de place à quelque innovation que ce soit. Toutefois un grand mérite est à mettre à son actif : c'est celui d'avoir réussi à conserver son statut de discipline scolaire malgré la trajectoire qu'elle a connue au Bénin.

2-1-3 Une discipline d'enseignement à part entière du système scolaire béninois

Selon plusieurs auteurs¹, l'une des questions fondamentales qu'on pourrait poser à l'histoire d'une discipline en général, et à celle de l'EPS en particulier, est de nous renseigner sur les liens spécifiques qu'elle a établis puis entretenus avec chaque réalité locale, en rapport avec les différents processus sociaux de l'époque. La discipline peut ainsi nous répondre sur la façon dont elle a évolué au sein de la société, mais aussi au sein de l'école à partir notamment de la nature et du type de rapport qu'elle a eu avec ces institutions.

¹ Confère à cet effet les travaux de J-P Clément et M. Herr, (1993), mais également ceux de Jacques Defrance en 1979 sur l'histoire ou l'identité de l'EPS en France.

L'histoire des disciplines scolaires en France par exemple, développée par Chervel (1988), nous apprend que la grande majorité de ces corps d'enseignement subissent au cours de leur existence des périodes de forte contestation. C'est durant ces moments où leur équilibre et/ou leur légitimité sont fondamentalement remis en cause, qu'elles peuvent être éjectées du système ou perdre leur statut de discipline scolaire.

L'étude de la trajectoire de l'EPS béninoise, montre que la discipline est loin d'échapper à cette règle.

Qualifiée de « *parent pauvre* » du système scolaire béninois, l'EPS a fait l'objet de vives contestations à une certaine époque, au point d'avoir vu son statut sérieusement menacé¹. Toutefois à la différence de certaines autres disciplines comme l'économie familiale, la morale ou encore l'idéologie, elle a résisté à ces assauts et subsiste aujourd'hui encore à tous les niveaux d'enseignement.

A l'instar des Mathématiques, de la Géographie, ou encore des Sciences Physiques ou de la Biologie qui ont réussi à conserver leur place, l'EPS est retrouvée :

- *au niveau maternel et primaire*, où elle occupe généralement un créneau de deux heures pris sur n'importe quel jour de la semaine. A ce niveau, l'enseignement de la discipline est laissé aux bons soins des professeurs d'école qui interviennent dans les classes. Ces derniers sont parfois relayés dans cet enseignement de l'EPS par des étudiants stagiaires de l'Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et du Sport (INJEPS).

La prise en compte de l'EPS dans la formation des élèves durant le cursus primaire est d'autant plus significative que la matière est évaluée dans les épreuves qui sanctionnent l'obtention du Certificat d'Etudes Primaires et Elémentaires (CEPE) ;

- *au niveau secondaire*, le choix des activités supports ainsi que les modes d'enseignement sont assurés par un corps de professeurs qualifiés issus pour leur grande majorité de l' Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et du Sport puis affectés à cet effet dans divers collèges et lycées du pays.

Les dispositions prises lors des Etats généraux sur l'Education béninoise en 1990, font mention dans la réorganisation de l'EPS, d'une durée de trois heures par séance, au lieu des deux heures jusqu'alors observées. Toutefois il faudra attendre les années 2000 pour en voir les premières mises en application.

La durée des séances oscille entre deux et trois heures hebdomadaires pour chaque classe, et la pratique de la discipline est obligatoire pour tous les élèves hormis les dispensés. Les cours

¹ L'un des ministres chargé de l'Education au cours de la nouvelle époque démocratique, en la personne de M. Alahassa avait en effet demandé en 1998, la suppression de l'EPS des épreuves des différents examens scolaires et universitaires, en l'occurrence du BEPC et du Baccalauréat.

se déroulent sur des espaces aménagés par les élèves et/ou le professeur, tandis que les horaires de déroulement des séances sont fixés par chaque administration scolaire parfois en accord avec l'enseignant.

Ici aussi, la pratique de l'EPS est évaluée sous forme de contrôles continus et d'examens de fin d'année. Ils comptent également à l'oral pour l'obtention du Brevet et du Baccalauréat.

L'EPS est aussi :

- *au niveau Universitaire*, moins répandu cet enseignement s'adresse à des publics spécifiques d'étudiants inscrits dans des écoles et instituts universitaires spécialisés, comme ceux du Complexe Polytechnique Universitaire (C.P.U).

Comme au niveau secondaire, la programmation des séances est établie par l'université en accord avec le formateur, et les contenus proposés font l'objet d'une évaluation qui compte pour la validation du diplôme par l'étudiant.

En somme, bien qu'ayant été confrontée à de véritables problèmes d'inadéquation, l'EPS peut se prévaloir d'être une discipline d'enseignement à part entière au Bénin en se déclinant pleinement comme «...une discipline du système scolaire qui se sert d'Activités Physiques pour atteindre son objectif » (Hébrard, 1986, pp.10)¹.

2-2 L'évolution de l'Education Physique et Sportive au Bénin

2-2-1 Les récentes réformes en faveur d'une discipline

Du 9 au 29 Février 1990, s'est tenue à Cotonou la « *Conférence des Forces Vives de la Nation* ». Cet événement va marquer la fin du régime Socialiste Scientifique, et l'avènement du renouveau démocratique. Suite à ce dénouement héroïque, premier du genre en Afrique, vont se tenir les Etats Généraux de l'Education (EGE). Ses assises qui se déroulent au cours de la période transitoire avant l'instauration du nouveau gouvernement, vont jeter les bases ainsi que les grandes lignes de ce qui va constituer la politique béninoise en matière d'Education.

Au travers des réformes initiées par les EGE portant orientation, organisation et fonctionnement du système éducatif béninois, le nouvel Etat va affirmer sa volonté de donner à l'enseignement, un nouveau souffle basé sur la démocratie et les Droits de l'Homme. Sans pour autant remettre en cause le principe de son intervention dans ce secteur, ou encore inventer un système éducatif tout nouveau, il est plutôt question de promouvoir une meilleure représentation

¹ Hébrard A. Education Physique et Sportive : Quel enseignement ? Réflexion et perspective, Paris, coédition Revue EPS et Revue STAPS, pp. 10, 1986

de l'Education nationale, en favorisant des formations plus complètes et mieux adaptées aux individus béninois.

Dans ce contexte l'Education Physique et Sportive n'est pas oubliée. En témoigne la première charte des Sports¹ élaborée au lendemain de Etats Généraux.

Datée du 25 Février 1991, elle se fait en effet le devoir de défendre la discipline notamment au travers de son titre 2 des Chapitres II et III, en lui désignant deux parrainages à savoir : le Ministère en charge de la Jeunesse et des Sports, et celui en charge de l'Education Nationale. Au regard de ces dispositions prises en faveur de la discipline, tout laissait augurer d'une nouvelle orientation et d'un meilleur cadrage de son enseignement. Seulement, durant la décennie qui suit, aucune réforme ne viendra affecter de façon significative l'EPS et son enseignement. Les diverses intentions émises en faveur de la discipline contrastent fortement avec la réalité qu'elle traverse au quotidien. Cette situation traversée par l'EPS et mise en exergue dans ses travaux par Tonoukouen (1994), nous l'avons nous-même vécue en tant qu'enseignant stagiaire, puis titulaire. Les contributions de cette étude révèlent que durant les années qui ont fait suite à l'avènement de la démocratie, l'EPS est restée marquée par la léthargie qui était déjà la sienne avant le revirement politique de 1990. Dans ce contexte, il faut attendre les années 1998-1999 pour voir l'élaboration du premier programme destiné à structurer la matière d'enseignement.

Conçu par l'Institut National de la Formation et de la Recherche en Education (INFRE), en collaboration avec certains professionnels enseignants, cadres et inspecteurs de la discipline, ce programme, conformément à la finalité éducative adoptée au Bénin, se propose de contribuer à : *« former un être capable de se prendre en charge suivant les données de son environnement »*.

Alors qu'à partir d'un tel dispositif on pouvait s'attendre à un nouvel élan de l'EPS, la discipline conservera les mêmes organisations fonctionnelles qu'auparavant. Cette réalité que nous avons décrite dans nos études antérieures menées en 2003, est relayée et corroborée par l'état des lieux de la situation qui caractérise l'EPS, état mentionné dans le guide du Nouveau Programme². Ces travaux dressent le bilan de l'inefficacité d'une structuration dont l'existence est ignorée par certains enseignants et non suivie par d'autres. L'avancée institutionnelle majeure en 1999 concerne le passage de deux à trois heures hebdomadaires pour ce qui est de la durée officielle impartie à l'enseignement de la discipline au niveau Secondaire. Une

¹ Charte des sports du 25 février 1991 portant organisation, fonctionnement du sport en République du Bénin, confère à cet « *évolution de l'EPS au Bénin* » de Tonoukouen N. in bulletin de liaison et d'informations scientifiques de l'AFRAPS, 1994.

² Confère état des lieux de la situation de l'EPS au Bénin à la page 4 du guide du Nouveau programme, voir Annexe Doc N° 2

recommandation qui n'est d'ailleurs pas unanimement suivie dans la pratique par l'ensemble des concernés auxquels s'adressent la prescription, en l'occurrence les administrations d'établissement, mais aussi les enseignants d'EPS.

C'est dans ce contexte qu'est introduit en 2004 le Nouveau Programme (NP) appelé à marquer un véritable tournant dans l'évolution de l'Education Physique et Sportive.

Le nouveau dispositif est présenté comme l'approche de solutions adaptées à la nouvelle vision assignée à l'école béninoise. L'espoir dont est porteur le NP est d'autant plus important que les réformes didactiques et pédagogiques qu'il incorpore, propose une vraie rupture avec les processus d'enseignement jusqu'alors en usage. Les changements apportés touchent aussi bien à la nature du système didactique de l'EPS, qu'aux composantes du système d'enseignement de ce système didactique de la discipline scolaire.

2-2-2 Le représentant du système d'enseignement de l'EPS

Dans son ouvrage « *la transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné* », Chevallard (1985) s'est employé à décrire finement l'environnement autour du système didactique, entendu comme l'ensemble que forment au niveau de chaque discipline, le maître, le savoir et l'élève, mieux l'interrelation entre ces trois éléments.

Dans sa description, l'auteur situe à la périphérie de ce système, l'instance que constitue le système d'enseignement qui regroupe l'ensemble des systèmes didactiques. Le système d'enseignement se compose selon l'auteur d'un ensemble diversifié de dispositifs structurels qui favorisent le fonctionnement didactique en y intervenant à divers niveaux ; il inclut, par exemple, des moyens multiformes officiels et officieux qui assurent la formation des maîtres. (Chevallard, 1985, pp.23-24)¹.

Suivant cette définition, le représentant du système d'enseignement de l'Education Physique et Sportive serait incarné au Bénin par l'Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et du Sport, l'INJEPS.

Créé par le décret N° 74-232 du 29 Août 1974² dans le cadre de l'adoption par le Conseil National révolutionnaire d'une nouvelle orientation éducative à travers l'instauration de l'Ecole Nouvelle, l'INJEPS est mis en place avec l'aide de la coopération française. Il constitue l'unique établissement béninois ayant pour vocation la formation des enseignants et cadres de l'EPS.

¹ Chevallard Y. *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, Edition la pensée sauvage, pp. 24-25, 1991.

² Décret portant création organisation et fonctionnement de l'INEEPS, c'est-à-dire l'Institut National de l'Enseignement de l'Education Physique et Sportive ex INJEPS.

Etablissement universitaire d'encadrement et de recherche, placé sous l'autorité du Recteur de l'Université Nationale du Bénin, et sous tutelle du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS), l'INJEPS se doit en effet conformément aux titres 3, 4 et 5, de l'article 4 du décret portant son organisation et son fonctionnement :

- d'assurer la formation initiale et l'encadrement de tous les enseignants et professionnels de l'EPS au Bénin ;
- d'assurer le perfectionnement et le recyclage de tous les cadres nécessaires au développement des Activités Physiques et Sportives nationales,
- d'assurer l'organisation des stages nationaux et régionaux, la formation continue des agents publics et animateurs des collectivités de Jeunesse, de même que des stages d'entraînement et le perfectionnement des athlètes et cadres sportifs ;
- de s'occuper de la recherche pédagogique fondamentale et appliquée, relative à l'évolution des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, et à l'évolution de l'étude des conditions de développement de la pratique sportive de haute compétition ;
- de promouvoir la médecine du Sport en vue d'assurer le suivi de l'élite sportive, la prévention des risques, les soins aux athlètes.

Pour remplir l'ensemble des prérogatives qui lui sont assignées, l'espace que représente l'INJEPS est formé de quatre divisions différentes comme il est stipulé dans l'article 5 du décret portant création, organisation et fonctionnement de cet établissement.

Il s'agit de :

- la division de la formation initiale des cadres qui se charge de l'encadrement de l'ensemble des professionnels (enseignants, inspecteurs, chercheurs...) opérant au niveau de l'EPS ;
- la division de la formation continue et des stages, s'occupant de l'enseignement des spécialités sportives, du recyclage, du perfectionnement et de la formation permanente de tous ceux qui sont engagés dans les activités sportives et/ou socio-éducatives ;
- la division de la médecine sportive, dont relève le contrôle médico-sportif, les questions de déficiences physiques, la recherche et l'application des solutions aux problèmes posés par la pratique du Sport ;
- la division de la recherche, chargée des études et divers travaux d'ordre pédagogique fondamental, et appliqué.

Même si cette première approche de l'instance à travers de telles prérogatives, révèle dans son organisation et ses attributions, la présence de missions relevant du domaine du sport, cette instance reste de par son statut, le seul et l'unique organe au Bénin assurant la formation de tous

les systèmes didactiques de l'EPS. D'un point de vue officiel ou suivant les missions formelles qui sont les siennes, elle œuvre à la viabilité et la stabilité de ces systèmes didactiques. Toutefois, comme toute action collective, son fonctionnement doit être appréhendé comme « le produit d'un mixte où se mêlent prescriptions formelles et processus informels » : nous y reviendrons.

Au terme de ce premier aperçu de l'Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et du Sport, il ressort la nature d'un espace de prédilection, mais aussi très essentiel au fonctionnement du système didactique de l'EPS. En assurant la formation de l'ensemble de ces systèmes didactiques par l'intermédiaire des maîtres, grâce notamment aux moyens divers et variés qu'il met en œuvre, l'INJEPS représente de par sa position très proche des systèmes didactiques, le système d'enseignement de la discipline au Bénin. A ce titre et selon Chevallard (1985), il constitue logiquement un des espaces à prendre en considération en ce qui concerne l'origine des influences directes qui pèsent sur la nature, l'identité et les traits de l'EPS au Bénin.

2-2-3 Le contrôle et le pilotage de l'action éducative de l'EPS comme enjeu majeur

Dans son ouvrage « *la culture scolaire* » Chervel (1998), tout en indiquant les conditions d'émergence et l'itinéraire du terme « disciplines », en arrive à l'acceptation suivant laquelle « il s'agit d'entités *sui generis*, propres à la classe, qui sont indépendantes dans une certaine mesure de toute réalité culturelle extérieure à l'école, et jouissant d'une organisation, d'une économie intime et d'une efficacité qu'elles semblent devoir à rien d'autres qu'à elles-mêmes, c'est-à-dire leur propre histoire (Chervel, 1998, pp.12)¹.

Si l'EPS en général, et au Bénin en particulier peut se prévaloir de représenter l'une de ces entités, en l'occurrence celle qui se sert d'Activités Physiques pour atteindre son objectif, elle doit normalement se conformer au respect de certaines normes essentielles, ou satisfaire à des exigences d'ordre interne.

En effet, outre les composantes stables ou encore à côté des attributs classiques d'une discipline recensés par Caumeil (1998) et Baron (1989), l'EPS béninoise doit aussi résoudre le problème fondamental de la constitution des savoirs et de leur transmission.

Bien que confrontée à différentes difficultés comme le révèle son approche historique, la discipline, du fait qu'elle occupe une place dans le champ scolaire béninois, ne peut éviter la réflexion sur les savoirs qu'elle détermine, et la façon dont les enseignants les dispensent. D'autant plus que, lorsqu'elles existent, les règles qui régissent et assurent le fonctionnement des disciplines ne prévoient généralement que quelques points de repère. Autrement dit,

¹ Chervel, A. La culture scolaire, une approche historique, Paris : Belin Edition Belin, pp. 12. 1998

l'opérationnalité et l'efficacité de la discipline doivent être avant tout liées à la façon dont celle-ci élabore et met à jour les contenus de connaissances qu'elle propose, ainsi que la méthode de leur apprentissage : « *Pour qu'une discipline fonctionne, il lui faut, en effet, satisfaire à des exigences internes qui en constituent apparemment le noyau dur. Faute d'en tenir compte, l'enseignement échoue, ou n'atteint qu'une partie de ses objectifs* » (Chervel, 1998, pp. 35).

Pour Léon (1980), l'assortiment des contenus de connaissances et leur mode de transmission représentent les composantes essentielles qui garantissent « l'unité de savoir » et assurent à une matière académique son statut d'entités séparées et bien hiérarchisées au sein du système scolaire. Suivant cette contribution, se pose pour chaque discipline la question de son statut et de sa légitimité au sein du système scolaire, liés à la cohérence des savoirs qu'elle doit garantir.

Par quel processus ces composantes sont-elles mises en forme et organisées pour constituer une discipline à part entière du système scolaire ?

Généralement la mise en œuvre des Instructions Officielles permet de répondre à cette préoccupation qui se pose aux disciplines. Les différentes composantes d'une discipline, leur organisation, et leur mode de transmission y sont normalement consignées ou exposées. Les Instructions Officielles à travers notamment le programmes, représente en quelque sorte le garant formel de « l'unité de constitution et d'enseignement des savoirs ».

Mais la mise en forme des composantes d'une discipline à partir du programme, est-il le seul processus pour juger de l'opérationnalité ou de l'efficacité de cette dernière ?

Cette question semble se poser avec acuité à l'EPS béninoise compte tenu de la faiblesse de structuration que connaît la discipline, faiblesse mise en évidence par divers travaux.

La revue de littérature concernant la structuration des enseignements scolaires dont celui de l'EPS à partir de programmes, indique que l'apparition des premières instructions officielles au Bénin date du 1^{er} octobre 1945. Des travaux mentionnent que depuis cette époque où l'enseignement de l'EPS a bénéficié d'un réel cadrage, la discipline semble avoir souffert au cours des années post-coloniales et révolutionnaires d'un enfermement méthodologique (Djinadou, 1978 ; Tounoukouen, 1994). L'absence de programmes cohérents, l'ignorance par les enseignants des instructions qui sont introduites, renforcées par les orientations des politiques éducatives de l'époque, justifieraient cet état des choses.

Tounoukouen (1994) rapporte qu'entre 1980 et 1988, cinq programmes d'EPS au moins ont été conçus sans qu'aucun n'ait été officiellement livré à la connaissance des directeurs d'établissement et des enseignants. Il faudra ensuite attendre 1999 avant de voir une nouvelle organisation fonctionnelle de l'EPS qui elle aussi n'aura été qu'une tentative vaine comme le résume la partie introductive du nouveau programme.

En somme, avant 2004, date de l'introduction du dernier programme d'EPS, la discipline n'a fait l'objet d'aucune structuration à partir de textes officiels reconnus et admis. Cet état de choses suscite quelques interrogations au sujet de son fonctionnement, notamment la nature du processus adopté et en usage pour résoudre le problème crucial de la détermination et de la transmission des savoirs. Peut-être a-t-elle réussi à créer et développer une didactique¹ différente, à partir d'un mécanisme de structuration différent, en remplacement au processus formel de cadrage, défini par une réelle mise en œuvre de textes officiels ?

Une telle question est légitime dans la mesure où – nous l'avons précédemment évoqué – la structuration des enseignements à partir des programmes, peut ne pas constituer le seul domaine à prendre en considération pour juger de la pertinence des liaisons savoirs à enseigner – savoirs enseignés².

Au Bénin, le nouveau programme d'EPS et les réformes dont il est porteur, sont élaborés dans la perspective de mieux quadriller une discipline jusqu'alors très faiblement structurée. L'initiative s'inscrit-elle dans la logique d'un réel besoin auquel fait face la discipline ? Ne s'apparente pas t-elle dans sa mise en œuvre aux nombreuses politiques d'uniformisation habituellement adoptées sans ancrage ni fondement ?

L'élaboration et la mise en œuvre effective de toutes prescriptions officielles, que ce soit ailleurs ou au Bénin, tel que cela a été caractérisé, sont assujetties à des conditions et à la prise en compte d'un certain nombre de facteurs.

Conclusion

Au terme de la caractérisation de cette période foisonnante de l'histoire de l'éducation physique et sportive béninoise, et de la situation de la discipline au sein de son système scolaire, l'on retiendra que l'EPS s'est construite une identité en résistant à toutes les tentatives de réforme visant sa réorganisation. Cependant, elle a réussi à conserver son statut de discipline scolaire même en absence de tout programme valide reconnu. Dans ces conditions, il n'est pas illogique de considérer qu'elle ait réussi à construire au cours des années, un mode de fonctionnement qui résiste à toute tentative de déstabilisation.

La nouvelle politique d'orientation éducative au Bénin avec son projet de réforme de l'enseignement touchant l'EPS, a favorisé la mise en route d'une nouvelle organisation de cette

¹ La didactique étant ici perçue comme " le processus de constitution et de transmission par l'enseignant, puis d'acquisition par l'apprenant des contenus de savoirs ou de connaissances "

² La considération suggère la perspective suivant laquelle, la garantie d'une unité des savoirs enseignés, ainsi que leur mode de transmission, peut émaner de processus qui diffèrent de celui de la structuration des enseignements à partir des programmes officiels.

discipline. Les recommandations instruites par le Nouveau Programme sont sujettes à des bouleversements plus ou moins profonds des habitudes professionnelles. Il faut dans ces conditions considérer la nouvelle structuration, mais également les enjeux qu'elle comporte.

2-3 Le choix orienté de l'étude et l'intérêt de la recherche

2-3-1 Le choix orienté de l'étude et de son objet

La structuration de l'enseignement de l'Education Physique et Sportive en République du Bénin est le thème de notre recherche. Le travail entrepris se propose d'étudier la façon dont est mis en forme le corps de savoirs transmis dans le cadre de cette discipline.

Cette option repose sur une raison fondamentale liée à notre parcours.

En 2002, année correspondant à notre inscription en recherche à l'université de Rennes II, nous venions d'exercer quatre années durant, le métier d'enseignant d'EPS au Bénin. Cette expérience et les multiples questions qu'elle a suscitées en nous, justifient notre choix d'étude.

Comme point d'appui à notre entreprise il y a notre expérience en tant qu'enseignant de l'EPS, notamment les paradoxes qui émergent des constats faits à l'occasion, ainsi que les différents travaux afférents à la discipline.

2-3-2 Dans notre élan de comprendre le fonctionnement de l'EPS béninoise

La question récurrente à propos du fonctionnement des disciplines en général et de l'EPS en particulier, semble se poser avec insistance dans le cadre du Bénin.

Positionnée au cœur de pôles d'opposition, la discipline semble malgré tout résister à l'ensemble des réformes qui tentent de l'affecter, tout en maintenant son statut au sein du système scolaire. Cette situation paradoxale est renforcée par la très faible structuration dont elle fait l'objet.

Dans la logique et dans la continuité des travaux déjà menés sur l'identité et la nature de la discipline, mais également dans le cadre des perspectives qu'ils offrent, ces contradictions et les préoccupations qu'elles soulèvent, méritent qu'on s'y attarde.

2-3-3 Objectifs et intérêts de la recherche

Les principaux objectifs que poursuit la présente recherche sont :

- d'appréhender pour l'EPS béninoise les enjeux véritables de l'introduction de nouvelles instructions officielles.

Une démarche qui va permettre

- de cerner la façon dont fonctionne l'EPS dans les écoles béninoises, à travers la caractérisation du processus en usage qui apparaît différent du processus formel instruit à partir des recommandations officielles. Nous parlerons d'organisation fonctionnelle de l'EPS.

A partir de l'efficacité que présente ce processus en usage dans le cadre de l'enseignement de l'EPS au Bénin, et sur la base de l'identification des problèmes qu'il génère, l'intérêt sera :

- de mettre en évidence le recours dans certains cas à des processus originaux, différents du dispositif classique de structuration d'un enseignement disciplinaire à partir de programme,
- d'évaluer l'utilité réelle du recours à un programme officiel en EPS au Bénin,
- d'entrevoir dans ce cas les meilleures conditions de sa mise en œuvre.

En somme, l'intérêt que vise – au-delà du cas béninois – cette étude, est de faire la lumière sur l'une des façons dont naît et fonctionne dans une discipline, suivant les contingences et les conjonctures du milieu, un processus original de cadrage et de pilotage de l'enseignement, différent de la mise en forme des contenus à partir de prescriptions formelles. Cette contribution envisage de donner des pistes de compréhension quant à la façon dont fonctionne l'environnement autour du système didactique des disciplines en général et de l'EPS en particulier dans une quête de l'équilibre et de la stabilité des disciplines.

DEUXIEME PARTIE

SYSTEME DE REFERENCES THEORIQUES ET POSITIONNEMENT DE LA RECHERCHE

Introduction :

NOTRE ETUDE A L'ARTICULATION DE LA SOCIOLOGIE DU CURRICULUM ET DE L'ANTHROPOLOGIE DU DIDACTIQUE

La discipline scolaire

Outre l'instruction qui apparaît souvent comme l'unique mission assignée à l'école, l'aspect généralement oublié de son activité, est celui qui touche à la création des disciplines scolaires.

L'action éducative dont le résultat vise « *la transformation de l'enfant en un adulte capable d'adopter tel type de conduites* » (Isambert-Jamati, 1970 pp. 14)¹, est assurée au sein de l'école, non seulement grâce aux règles de la vie collective instaurée par l'institution, mais aussi et surtout grâce aux disciplines d'enseignement ainsi qu'aux contenus qu'elles proposent. Il est question de ce « vaste ensemble culturel largement original qu'a sécrété l'école au cours des décennies ou des siècles, fonctionnant comme une médiatisation mise au service de la jeunesse scolaire dans sa lente progression vers la culture de la société globale (Chervel, 1988, pp.33).

Toutefois, bien que constituées en fonction de leur nature, du contexte, ou encore des traits de l'apprenant à former, les disciplines scolaires à travers leur contribution de premier ordre dans la socialisation des enfants, ne peuvent assurer leur mission sans se conformer au respect de certaines normes. En d'autres termes, pour que ces « entités hiérarchisées » fonctionnent bien, il leur faut satisfaire à des exigences d'ordre interne qui en constituent le noyau dur. « *Faute d'en tenir compte, l'enseignement échoue, ou n'atteint qu'une partie de ses objectifs.* » (Chervel, 1988, pp. 35)².

Au nombre des exigences à respecter par une discipline scolaire et favorisant son fonctionnement, André Chervel identifie en premier lieu « les contenus de connaissances » considérés comme la composante principale d'une discipline. C'est ce que l'auteur désigne sous l'appellation de « *partie expositive* » ou encore « *l'exposition par le maître ou le manuel d'un contenu de connaissances* ». Isambert-Jamati dans son ouvrage intitulé « Les savoirs scolaires » parle de cette composante comme « *un assortiment de savoirs sélectionnés par les politiques et les enseignants et que les apprenants sont sensés assimiler.* (Isambert-Jamati, 1995 pp.41)³

Au coté de la « *batterie d'exercices* », des « *pratiques d'incitation et de motivation* », et enfin de l'« *appareil docimologique* » qui sont les autres composantes identifiées par Chervel, la

¹ Isambert-Jamati V. Crise de la société, crise de l'enseignement, Presses Universitaires de France, Paris, pp. 14 1970

² Chervel A. La culture scolaire, une approche historique, Edition Belin, paris 1998

³ Isambert-Jamati V. Les savoirs scolaires, Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes, Editions Universitaires, Paris, 1990

partie expositive se positionne indéniablement comme l'axe indispensable autour duquel se construit toute discipline scolaire. Aussi variable qu'existent en proportion les différents éléments de cet assortiment, « *la partie expositive* » apparaît donc comme la composante centrale de l'architecture de toutes les disciplines. Ce corps de savoirs est généralement présenté et développé à travers les programmes scolaires, désignés sous le terme de curricula dans la littérature anglo-saxonne (Forquin, 1998 ; Isambert-Jamati, 1990).

Pour de nombreux travaux menés en sociologie du curriculum, le dispositif que représentent les programmes officiels, constitue dans une certaine mesure la garantie d'une unité de l'enseignement dispensé à l'école à travers les disciplines. L'équilibre, voire la légitimité des disciplines scolaires repose pour une part importante sur la qualité de ces outils, notamment la façon dont ils sont conçus, régulés et diffusés auprès des enseignants. L'efficacité et la pertinence de l'encadrement scolaire y semblent liées de par les voies et moyens qui sont mobilisés et développés lors de ce processus dont l'aboutissement est la mise en œuvre d'un programme conçu pour garantir au niveau de chaque discipline le bon fonctionnement de la formation qu'il incorpore.

A l'instar de l'ensemble des disciplines du système scolaire, l'EPS en général et plus précisément au Bénin, n'échappe pas à cette problématique au sujet de la détermination et de la mise en forme des contenus de connaissances à transmettre aux élèves. Tout comme les mathématiques, l'histoire ou encore les sciences physiques, elle est appelée à structurer son enseignement à partir d'un dispositif de cadrage comme le programme, qui reste sans doute l'instrument de référence. Son efficacité, voire sa place au sein du système scolaire, dépend de cette organisation fonctionnelle qui consiste en une élaboration, en une organisation, et en une mise à jour des contenus de connaissances qu'elle propose, ainsi que la méthode de leur transmission. Aussi bien en période stable qu'en période de contestation, la discipline, face à la question épineuse de l'action éducative efficiente, doit procéder à la définition, au rééquilibrage, ainsi qu'à l'actualisation permanents de ses contenus d'enseignement, sous peine d'être discutée et de perdre sa légitimité.

Face à un défi aussi important à relever, comment procèdent l'ensemble des disciplines scolaires en général, et l'EPS en particulier ?

Comment chacune d'elles sélectionne-t-elle les contenus de formation à transmettre aux élèves, mais surtout comment parvient-elle à en garantir l'unité ?

L'introduction et la mise en œuvre d'un programme est-il l'unique moyen pour parvenir à cette cohérence de la formation, et qu'en est-il réellement de l'utilité de ce dispositif et de sa légitimité ?

Le système de références théoriques mobilisé, qui confronte diverses positions d'auteurs, tentera de nous renseigner sur ce questionnement. Suivant l'organisation en théorie du champ de l'étude proposé, le modèle descriptif adopté, met en rapport différents points de vue sur le mécanisme ordinairement développé, indépendamment des disciplines dans un premier temps, puis dans le cas spécifique de l'EPS, et enfin de l'EPS au Bénin.

Ce cadre théorique emprunté à la sociologie du curriculum et à l'anthropologie du didactique, révèle que le processus qui va de la conception à la mise en route d'une nouvelle structuration à partir d'un programme officiel, représente à la fois le lieu de divers enjeux : cohérence et de continuité des enseignements disciplinaires, mais aussi d'autres enjeux plus cachés qu'il importe de considérer.

Chapitre 1 : Approche théorique de la structuration des disciplines scolaires à partir des programmes officiels, des conditions d'émergence à la mise en œuvre des instructions

1-1 Des conditions d'émergence à la mise en œuvre des programmes scolaires

1-1-1 Des aspirations sociétales à la définition d'un programme

L'une des vocations premières assignées à toutes les sociétés, est « l'Education ».

" ... La continuation d'un monde humain et l'intégration de nouvelles générations passent en effet par cette exigence catégorique et universelle de médiation, d'agrégation et d'assimilation, par ce partage incessamment renouvelé d'un héritage, par cette convocation et cette participation de tous à une œuvre permanente de récapitulation et de réactivation" ... (Forquin, 1984).

Si cette fonction sociale que représente l'Education vise « *la transmission de patterns culturels* » (Rivière, 1995) en vue d'une « *transformation de l'être en un individu capable d'adopter tel type de conduites* » (Isambert-Jamati, 1992), il ne fait objet de doute que depuis plusieurs siècles, l'institution scolaire y joue un rôle de premier choix ; même si cette Education peut être assurée de façons diverses et variées (Coombs, 1989)¹.

En effet, à la suite de Chervel (1998), on peut globalement admettre qu'à partir d'une certaine époque de l'histoire, la société, la famille, la religion,... ont éprouvé le besoin de se décharger sur une institution spécialisée de certaines tâches éducatives.

A partir des savoirs disponibles à un moment dans une société, l'Ecole opère une sélection et impose aux éléments sélectionnés une organisation, une forme propre sur la base de choix conscients ou inconscients qui sont fonction de caractéristiques structurelles de cette société. Les savoirs scolaires traduisent le rapport des structures sociales aux connaissances et à la culture.

La nouvelle sociologie de la « *production sociale* » ou de la « *construction sociale* » des savoirs, des habitus, des valeurs constitutifs de la culture scolaire, met bien en évidence ces traits caractéristiques des savoirs comme socialement sélectionnés, organisés et hiérarchisés (Bourdieu, 1967). La théorie de codes afférents aux savoirs scolaires que propose Bernstein (1971) dans sa principale contribution à la sociologie de l'Education, nous renseigne également

¹ Coombs (1989) propose en effet que ne soit pas utilisé que l'éducation formelle comme seule forme d'éducation, l'auteur préconise la notion de réseau d'apprentissages intégrant l'éducation informelle et celle non formelle.

sur cette constitution qui se traduit par un ensemble de règles formelles qui gouvernent la production et le fonctionnement des savoirs en milieu scolaire.

Autrement dit, le système de messages dont la transmission est assignée à l'Ecole, passe normalement par une certaine formalisation, en faisant l'objet d'une classification, d'un découpage, d'une évaluation suivant un axe d'orientation qui est précisé en fonction du contexte et des traits de l'adulte à former (Forquin, 1998 ; Bernstein, 1971 ; Isanbert-Jamati, 1970). Durkheim qualifie cette orientation d'« *esprit* » de l'enseignement. Pour l'auteur, un dispositif en permet l'incarnation au niveau de chaque discipline scolaire à travers notamment un « *corps* » de savoirs et des méthodes de transmission : il s'agit en l'occurrence des programmes officiels (Durkheim, 1938).

Cette première approche de « programme » à travers la présence de cette double entité de corps et d'esprit de l'enseignement, en dit long sur l'importante polysémie du terme, tant les perceptions de la notion restent diverses.

Différentes approches de la notion de programme

Si étymologiquement le terme « *programme* » renvoie à « *ce qui est écrit d'avance* » (Rey, 1993), la notion bénéficie en réalité d'une très grande perception qui est liée à la période, ou à divers paramètres comme le domaine d'étude, les angles d'approche (Raulin, 2006 ; Chervel, 1998).

En effet, en interrogeant la littérature scientifique, l'on note l'abondance des conceptions qui traversent la notion de programme.

C'est à juste titre qu'abordant le sujet, Chervel (1998) dans son ouvrage « *la culture scolaire* » suggère avant tout, une analyse de type lexicologique, avant de marquer la différence entre le sens de la notion à une certaine époque, et son extension usuelle depuis le XIX^{ème} siècle.

En pénétrant dans l'histoire de l'institution des programmes dans l'enseignement français, l'auteur fait apparaître qu'à l'époque, l'énoncé par le ministre des grandes lignes de cet enseignement, relevait non pas du programme officiel, mais de ce que l'on appelait alors « *un plan d'étude* ». Y est regroupée, avec l'organisation des classes, toute la présentation des grands traits des disciplines, de leurs rubriques, de leurs contenus et des exercices à pratiquer. Pour caractériser cette appellation de l'époque, l'auteur relève le paragraphe suivant : « *Au cours du siècle (1809, 1821, 1852, 1874, 1880, 1885, 1890 ; puis 1902), sept règlements des études de l'enseignement secondaire se succèdent, répartissant sur les différentes classes les grands exercices traditionnels, lesquels sont couronnés par des prix, et introduisant, ou refoulant, les*

innovations pédagogiques dans les sciences, dans les langues vivantes, voire dans l'enseignement du français et des langues anciennes ».

Il faut attendre la première moitié du XXème pour voir l'expression « *plan d'étude* » disparaître au profit du mot « *programme* », qui s'était cependant déjà introduit dans la nomenclature réglementaire depuis 1885. Toutefois l'auteur fait remarquer que cette évolution dans l'appellation du terme ne change en rien le sens que traduit encore de nos jours la notion de programme : « *relèvent encore de programme, aussi bien telle œuvre littéraire nommément désignée que telle discipline qui, comme la technologie, peut entrer dans le programme de sixième, ou en sortir, au gré des vents pédagogiques* (idem. 1988, pp.116) ». Une telle approche de Chervel met en relief deux aspects importants qu'il convient de distinguer pour la suite de nos analyses.

D'une part,

- le programme d'études qui spécifie l'ensemble des disciplines scolaires participant à la formation de l'élève (horaires, répartitions, coefficients à l'examen),

et d'autre part,

- le programme d'apprentissage qui traduit le choix des savoirs à enseigner dans chaque discipline (au sein d'une filière, au niveau d'un enseignement, dans un cours).

Dans cette perspective Arénilla et col (2000) nous renvoient à l'idée de programme comme « *la prévision de ce qui doit être étudié à un moment donné, dans une discipline donnée et dans un temps donné* ». Si cette conception de l'auteur met bien en avant la dimension de programmation, il ne faut toutefois pas occulter l'existence d'éventuels ajustements ou régulations qui peuvent être d'ordre chronologique ou synchronique. Ils sont souvent fonction de la nature des savoirs à enseigner, de la façon dont ils évoluent, du temps imparti pour les transmettre ou encore des capacités d'assimilation du public apprenant. A ce niveau, il s'agit d'accommodations individuelles ou collectives, conscientes ou non, lesquelles donnent lieu à des formes dérivées du programme préétabli : on parlera de curriculum réel par rapport au curriculum prescrit ou formel que représente le programme. A ce propos les différentes spécificités que présente une discipline comme l'EPS (Parlebas, 1976, 1981), pourraient d'ailleurs occasionner ces formes d'accommodations, même si à l'encontre de la marge de liberté des enseignants peut s'opposer le sens institutionnel de la notion de programme.

En effet, vu sous cet angle institutionnel, il est question selon Raulin (2006) de savoirs sélectionnés, nécessaires à acquérir, mais aussi de progression dans leurs acquisitions. Suivant la logique, l'accent est mis sur le caractère avant tout communautaire et obligatoire du dispositif. L'on peut en effet lire dans la description faite de cet outil que : « *Les connaissances*

fondamentales que l'élève acquiert au collège sont dispensées selon un programme national qui, étant obligatoire, doit être suivi et traité dans son ensemble » (MEN, 1985, 15).

« Le programme est fixé par l'autorité supérieure, et englobe pratiquement tout ce qui concerne les contenus de l'enseignement ou les examens ; et il est imposé à l'ensemble des maîtres et des élèves, son application étant contrôlé par la direction des établissements et les services d'inspection »(Chervel, 1988 pp. 115) ».

La loi d'orientation française par exemple, précise les objectifs et finalités de l'enseignement, tout en positionnant les programmes comme *« le cadre national au sein duquel les enseignants doivent organiser leur enseignement ».*

A ces premières acceptations qui renvoient à un système d'écrits annonçant l'orientation et l'organisation de tout un enseignement par le biais d'un assortiment de disciplines, d'œuvres littéraires, de méthodes et diverses procédures d'évaluations..., il faut donc faire sa place à une autre dimension : celle qui traduit un ensemble d'exigences et de règlements institutionnels à respecter par les enseignants.

En résumé

A la différence de *« tout un parcours éducationnel »* auquel renvoie la notion de curriculum, le programme identifié sous l'appellation technique de *syllabus* ou de *curricula* dans la littérature anglo-saxonne, reste plus centré sur la mise en forme institutionnelle des contenus d'enseignement.

Pour notre part, nous entendrons par le terme de programme *« ce dispositif officiel destiné à la structuration de l'enseignement dans une discipline scolaire, qui spécifie, précise et formalise les contenus de formation, constituant ainsi le cadre devant servir de référence, voire de trame commune aux enseignants dans leur pratique d'intervention ».* Ainsi, bien plus que l'incorporation de simples savoirs à enseigner destinés aux apprenants, c'est également de *« la définition des procédures d'enseignement, et des méthodes de transmission dont il est question à travers un programme ».*

Dans le cadre de cette recherche nous entendrons par le terme de programme *« le sens ou l'orientation donnée aux professeurs à travers les prescriptions et diverses recommandations formelles, en ce qui concerne les conceptions théoriques et pratiques d'enseignement à adopter dans une discipline ».*

Dans ces approches, nous insistons sur les qualificatifs d'« officiel » ou de « formelles » car le programme tel que nous le concevons, représente un des modes de structurations possibles de l'enseignement à côté d'autres formes d'organisation fonctionnelle ou mise en forme des contenus de connaissance.

1-1-2 Au sujet de la validité et de la pertinence des savoirs incorporés dans les programmes

Le mécanisme de sélection des contenus incorporés aux programmes

L'accent en sociologie du curriculum sur les fonctions d'instruction et de socialisation par l'école, se porte également sur les mécanismes et divers enjeux sociaux qui touchent à la sélection et à la transmission des savoirs scolaires.

En effet, avant que les contenus de connaissances ainsi que leurs modes de transmission et d'évaluation ne soient constitués en programme officiel, se pose la question de leur nature et de leur sélection.

Autrement dit, dans le processus aboutissant à la communication puis à l'évaluation des contenus de connaissances par le maître dans une classe, il faut en amont faire sa place à une série de manœuvres correspondant à des opérations de tri, de hiérarchisation, de sélection, d'organisation, de formulation ou de reformulation de ce qui est retenu comme pouvant faire l'objet d'enseignement. Suivant le schéma de ce processus, deux étapes au moins sont nécessaires et peuvent être identifiées :

- un premier niveau où semble s'effectuer tout un travail politique en vue du développement et de la mise en œuvre d'un processus de sélection, d'organisation, de légitimation et de distribution, aboutissant à la définition de l'assortiment des savoirs destinés à l'enseignement. On y retrouve en majorité les concepteurs de programme et leurs œuvres. Suivant le schéma élargi de la transposition didactique on parle de transposition didactique externe¹ ;

puis,

- un second niveau, où interviennent les diverses lectures, interprétations de la part des enseignants des prescriptions consignées dans les programmes. Le phénomène de transposition didactique interne, caractérise les distorsions des savoirs à enseigner, observées auprès des maîtres dans leurs pratiques quotidiennes d'enseignement².

Les travaux de Verret (1975) repris par Chevallard (1989)³, mettent en évidence cette série de manœuvres qui conduit, non à une simple adaptation ou décalage du savoir enseigné par

¹ Confère à cet effet l'ouvrage de Michel Develay intitulé « *de l'enseignement à l'apprentissage* » dans lequel l'auteur fait la nuance entre une transposition didactique qui peut être de type externe et une autre qui serait de type interne.

² La transposition didactique simple veut caractériser ce phénomène qui d'un objet à enseigner en fait un objet d'enseignement. Cette transposition est souvent utilisée pour caractériser l'œuvre de l'enseignant.

³ En menant ses travaux dans les années 1975 sur les difficultés à scolariser les savoirs et connaissances, Michel Verret fut le premier à découvrir la distance entre l'objet scolaire et l'objet théorique enseigné. Il introduit pour caractériser ce décalage la notion de transposition didactique qui sera largement reprise et étudiée par Yves Chevallard. Les travaux de ce dernier favoriseront une meilleure accessibilité et compréhension du concept.

rapport à l'objet de savoir à enseigner, mais plutôt ce que ces auteurs caractérisent de substitution du second par rapport au premier. Pourtant, en amont de ce décalage entre savoir à enseigner et savoir enseigné qui généralement intervient dans une classe, il importe de s'interroger déjà sur la pertinence et la validité de ce qui est incorporé dans les programmes. Aujourd'hui où les savoirs de tout genre (mythes, patrimoines,) occupent une place inégalée dans l'organisation matérielle et sociale, lesquels savoirs sont considérés comme ayant une valeur éducative, une pertinence sociale et culturelle suffisantes, pour justifier de dépenses engagées par l'Etat dans un projet de conception et de mise en œuvre d'un programme.

Des contenus de programmes pas seulement emprunts de la culture ambiante

Qu'est-ce qui est jugé éducativement et socialement pertinent pour faire l'objet d'un enseignement dans les écoles ? Qu'est-ce qui doit être incorporé dans les programmes disciplinaires ?

L'analyse des diverses contributions à ces réflexions, témoigne que la grande majorité des auteurs s'accordent pour reconnaître que *« les contenus de l'enseignement doivent être considérés moins comme le reflet, une expression, une image de la culture ambiante que comme le produit d'une sélection, plus ou moins consciente, plus ou moins systématique, parmi les savoirs et les matériaux symboliques disponibles au sein de la culture à un moment donné de l'histoire d'une société »* (Bernstein et Young 1971b, pp. 245b).

Cette position qui émane des divers travaux menés en sociologie du curriculum par des auteurs britanniques comme Williams (1961), Stenhouse (1967, 1975), Lawton (1975) et Entwistle (1978), est confirmée par les études de Jean-Claude Forquin (1985). Pour cet auteur les sélections par les politiques et par l'institution scolaire ne se limite pas uniquement aux savoirs et matériaux culturels disponibles dans l'environnement immédiat. En effet, l'entreprise va bien au-delà comme l'étaient ces écrits : *« jour après jour, l'armée permanente des responsables des programmes scolaires, des auteurs des manuels et producteurs de matériels didactiques, des enseignants de tous les niveaux et de toutes les spécialités se livre à un interminable travail de mise en forme, de mise en ordre, de mise en scène, de mise en valeur du répertoire de la culture du monde »* (Forquin, 1988, pp. 212).

Les concepteurs dans le choix des contenus de programmes ne se bornent pas au seul emprunt de la culture ambiante actuelle.

Les contenus de programmes et la nécessité de leur ajustement

Selon Seurin (1988), il faut garder à l'esprit que la finalité de toute action éducative est de *« contribuer à la formation morale, à la formation du caractère, préparer l'être social en*

fonction évidemment des conceptions sociales propres à son environnement, mais aussi l'espérer pour former des individus capables de s'élever parfois au-dessus des contraintes sociales, afin d'affirmer leur liberté d'hommes (Seurin, 1988, pp.132) »

Une telle position renforce la question de la validité et de la légitimité de ce qui est inscrit dans les programmes. En effet, en plus de la sélection des savoirs à opérer dans le milieu ambiant de l'individu à former, il faut prendre en considération pour décrypter les programmes, les savoirs issus de l'environnement plus lointain, conformément au projet de l'accès à cette dimension culturelle dite universelle.

Les concepteurs sont donc appelés à opérer leurs choix dans un répertoire bien plus large que celui que leur offre leur environnement immédiat. Ces choix, lorsqu'ils sont décontextualisés ou en décalage, peuvent être à l'origine de problèmes d'acculturation, d'indigénats éducatifs, juridiques ou politiques provenant des chocs entre cultures. Nous retrouvons à cet effet l'EPS béninoise et le système scolaire auquel appartient la discipline, et le rapport d'opposition au cœur duquel ils se retrouvent. Il faut donc pour ce faire, franchir l'obstacle important de l'ajustement des programmes vis-à-vis du contexte.

A côté de ces enjeux importants, il faut également prendre en compte le renouvellement ou l'actualisation des savoirs.

Au regard des mutations constantes que connaissent les sociétés d'aujourd'hui et des progrès soulignés par des auteurs tels Dumazedier (1972) ou Legrand (1970), les modes de pensées spécifiques, d'habitudes et de compétences¹ s'inventent et se cristallisent. La transmission scolaire du patrimoine des savoirs, d'émotions, de valeurs, de conflits, typiques d'une société ou d'une civilisation, doit à cet effet bénéficier à chaque moment d'un formidable travail de réorganisation, de restructuration, de reconstruction et d'actualisation des contenus à des fins didactiques (Forquin, 1984).

A ce niveau d'analyse, les divers travaux montrent qu'il est certes question à travers le processus d'élaboration d'un programme, de travail d'objectivation, de tri, de hiérarchisation, d'organisation, mais également de renouvellement de ces savoirs sélectionnés, jugés valides à une certaine époque. Cette conception de programme fait admettre que, dans son « esprit », il n'y a pas de programme en totale rupture qui tienne, mais plutôt du programme comme dispositif qui s'appuie sur les propositions de contenus existants.

¹ J Dumazedier, 1972 mentionne en effet à la page 181 de « *l'Education permanente et le système éducatif en France* » que : « Beaucoup plus vite qu'avant, la vérité se change en préjugé, l'efficacité en routine, la beauté en poncif, et l'éthique en dogmatique »

Quant à Legrand il écrit dans la partie introductive du même document, notamment à la page 12 que « Les innovations qui, autrefois demandaient le travail de plusieurs générations, prennent place en une génération au point que les hommes deviennent des étrangers dans la sphère où ils sont appelés à vivre ».

Toutefois, mentionnons que derrière une telle acception de la notion de programme renvoyant à une mise en forme de contenus, censés refléter un assortiment de savoirs et connaissances astucieusement mobilisés mais également rénovés à l'occasion, se cachent d'autres enjeux sociaux et politiques.

Au-delà du programme comme simple contrat entre un Etat et sa Société

Différents travaux menés sur le mode de constitution et d'existence (épistémologique, institutionnel et culturel) des programmes, révèlent qu'il s'agit en réalité de processus plus complexes.

En effet, si la conception dominante est de considérer le choix de ce qui est incorporé dans les programmes comme des décisions objectives référées aux contextes et aux évolutions scientifiques, d'autres recherches montrent que les règles qui président à cette opération, ne doivent pas être considérées comme « *allant de soi* » (Raulin, 2006, pp.5).

Il est souvent affirmé que les programmes ne sont pas des outils politisés.

Raulin (2006) conteste cette position et évoque les disciplines que sont l'Education Civique et l'Education à l'Environnement pour un Développement Durable (EEDD). L'auteur justifie l'apparition de ces deux disciplines dans le programme français, par l'appui des interventions directes de responsables politiques, dont le président de la République. Dans le même temps, la tendance est moins évidente pour d'autres disciplines comme l'EPS dont certaines autorités réclamaient le retrait du système d'enseignement (Klein et Attali, 2003).

Si sur la question de la politisation des programmes officiels, certains auteurs comme Raulin (2006) ou encore Lorca (2000)¹ indiquent la présence d'influences provenant des instances politiques, d'autres auteurs se montrent encore plus radicaux.

Les programmes scolaires comme la résultante de différents groupes de pression

Suivant les thèses défendues entre autres par Bernstein (1971) et Young (1971b) dans « *knowledge and control* », un programme retenu porte inéluctablement la marque de la victoire d'une classe dominante : « *les savoirs sélectionnés et transmis par l'institution scolaire ne constituent en rien une culture universelle ayant une valeur incontestable car répondant à des critères de vérité scientifique ou d'excellences artistiques. Les savoirs scolaires incorporés dans les programmes d'enseignement se sont pas que l'objet de construction sociale, mais aussi de conflits idéologiques et politiques importants* ».

¹ Consulter à cet effet la thèse de Pierre Lorca intitulée « la mise en forme scolaire des Activités Physiques et Sportives : un processus différent de démocratisation à partir de l'analyse comparée des programmes actuels d'EPS des collèges et lycées en France », thèse de Doctorat en STAPS de l'université de Lyon 2, année 2000

Une formule de Bernstein (1971) et qui selon Forquin (1984) résume fort suggestivement ce que peuvent être la justification d'un programme et la sociologie des savoirs scolaires, est que : « la façon dont une société sélectionne, classifie, distribue, transmet et évalue les savoirs destinés à l'enseignement, reflète la distribution du pouvoir en son sein et la manière dont s'y trouve assuré le contrôle social des comportements individuels ».

En remettant fondamentalement en cause la question de l'objectivité et de la pertinence des programmes scolaires, ces auteurs ne voient que « le triomphe de groupes de pressions ou le lieu d'enjeux de pouvoirs, ou encore le résultat de luttes entre divers groupes antagonistes où chacun essaye d'imposer son point de vue ». Comme pour corroborer cette thèse, les études parallèlement menées par Young (1971b) sur la stratification des savoirs dans les programmes, révèlent que c'est l'ordre institutionnel dominant qui établit cette hiérarchie donnant une « valeur » sur le marché plus ou moins importante à tel ou tel type de savoir. Certains types de savoirs et certains domaines de connaissances auront donc beaucoup plus de « valeur » que d'autres, suivant la logique du plus dominant. Ainsi, les savoirs plus prestigieux, les plus « rentables » socialement, peuvent être considérés dans nos sociétés comme les plus abstraits, les plus coupés de la vie quotidienne. Ils révèlent aussi la prééminence de la culture écrite et alphabétique sur les formes orales d'échange et de communication.

Une telle approche montre que l'élaboration d'un programme est le lieu d'enjeux au niveau des instances sociales et politiques. Elle met en évidence l'encadrement d'un enseignement à partir d'un outil qui intègre des choix loin d'être toujours neutres. Au dispositif admis ici comme le fruit de débats, de négociations, voire de confrontations entre différentes instances, s'ajoute l'usage qu'en font les enseignants.

1-1-3 Du processus de constitution des contenus de programmes à celui d'élaboration et de transmission des savoirs : le rapport des agents à l'objet de savoir désigné

Une transposition didactique interne à la suite d'une transposition didactique externe

L'attention portée aux déterminants qui influencent le choix des contenus de programme, mérite également de s'attarder sur les représentations et idéologies qui guident certains acteurs sociaux, notamment les enseignants, dans la nature intersubjective du processus leur permettant de transmettre les savoirs à partir des programmes.

Autrement dit, à côté de la transposition didactique de type externe qui apparaît comme l'œuvre des concepteurs de programmes, il faut aussi considérer la transposition didactique de type interne qui relève cette fois-ci du travail des enseignants, des lectures et interprétations qu'ils font des contenus proposés.

A l'origine d'une transposition didactique interne

En s'appuyant sur une étude menée auprès des enseignants, Esland (1971)¹ arrive à la conclusion suivant laquelle : « les perspectives de l'enseignant sont des catégories de pensée à travers lesquelles il appréhende son monde professionnel et, comme telles, les éléments constitutifs de son identité en tant qu'enseignant ».

Cette contribution partagée par ses homologues comme Keddie (1971), développe l'idée qui réfute toute position désireuse de prendre uniquement en compte la structuration d'une discipline à partir de prescriptions clairement définies, afin de juger de la pertinence ou encore de la valeur des liaisons savoirs à enseigner – savoirs enseignés. L'idée de l'existence d'un écart entre ces deux objets est étayée puis caractérisée grâce aux travaux de Michel Verret.

Dans les années 1975, alors qu'il mène ses travaux sur les difficultés à scolariser les savoirs et connaissances, notamment les savoirs issus des sciences humaines et sociales, ce sociologue met en évidence la distance entre l'objet scolaire désigné pour être enseigné et l'objet théorique réellement enseigné.

Pour Michel Verret (1975), l'écart entre ces deux objets d'enseignement, n'apparaît pas comme étant une simple adaptation du premier aboutissant au second. Les résultats de ses recherches révèlent une véritable transformation qui mène à une substitution d'objet. C'est pour caractériser ce travail des enseignants qui aboutit à la transformation d'un objet enseigné qui n'est plus – à beaucoup d'égards – le même que celui désigné pour être enseigné, que l'auteur avance la notion de transposition didactique.

Les travaux de Michel Verret sont ensuite repris par de nombreux auteurs dont Yves Chevallard, qui sera d'ailleurs l'un des pionniers à caractériser et exemplifier le concept, en didactique des disciplines.

Dans son ouvrage consacré au développement de la notion, l'auteur définit la transposition didactique comme étant « *le travail qui d'un objet à enseigner, en fait un objet d'enseignement* » (Chevallard, 1985, pp. 21)².

D'un point de vue heuristique, la mise en évidence ainsi que la caractérisation de cet écart entre savoir à enseigner et savoir enseigné, provoqué par les enseignants dans leurs pratiques d'interventions quotidiennes, apparaît comme une tâche laborieuse. Cette quête ne peut en effet se contenter d'une simple analyse superficielle des contenus incorporés dans les programmes ou de simples discours tenus par les intervenants. Elle exige « *une investigation de terrain avec une*

¹ L'objectif de la recherche menée par Esland en 1971 était de déceler précisément les problèmes liés au passage d'une pédagogie fondée sur la compartimentation des disciplines à une approche plus intégrée

² Yves Chevallard (1985) la transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné, édition la pensée sauvage

observation de la classe, du maître et de leurs interrelations en rapport avec les contenus proposés » (Léziart, 1997, pp.62).

Caractérisation de la transposition didactique

Isambert-Jamati (1970) estime que ce qui est souvent consigné dans les instructions officielles, tient pour une grande part de la réglementation centrale et de l'organisation fonctionnelle de l'enseignement. Cette structuration formelle recouvre plusieurs aspects ou objets éducatifs dont elle permet la définition : à commencer souvent par le contexte socio-politique, l'orientation de l'enseignement, le type d'approche choisie, les démarches méthodologiques à utiliser, la division des disciplines, la déclinaison des contenus de connaissances, ou encore de la répartition hebdomadaire ou annuelle des différentes tâches,...

Une telle contribution montre que les règles qui régissent l'encadrement sont parfois très nombreuses. Elles créent une certaine indétermination, ou incertitude qui s'avère très importante. En effet, selon l'auteur, malgré l'importance de leur nombre, les directives contenues dans les textes officiels n'indiquent en général qu'une série de points de repères et ne prévoient que quelques types d'activités. Cela a le don de générer une grande marge de liberté à laquelle correspondent donc des choix à faire par ceux qui font fonctionner l'institution, en l'occurrence les enseignants : choix d'actes éducatifs, et comme tels, orientés vers des fins. *« Aussi poursuivent-ils dans leur action non seulement les fins communes, définies de façon générale dans les textes constitutifs des lycées, mais des fins plus particulières »* (Isambert-Jamati, 1970 pp. 9). L'auteur précise que ces derniers agissent parfois comme groupement dans l'institution, et peuvent être tantôt en coïncidence avec elle, mais aussi amenés à spécifier l'action prévue, tantôt de façon partielle, tantôt en totale rupture, ou encore de façon à poursuivre des fins autonomes.

Les orientations qui guident les agents dans le cadre de leurs interventions quotidiennes, dépassent le niveau de simples prescriptions : *« elles ne sont pas un phénomène contingent affectant le seul contenu de leur conscience »* (Idem. 1970 pp. 9). Les fins poursuivies à travers la précision d'un programme font partie de l'action, non seulement par les choix pratiques qui y sont dictés, mais aussi et surtout par l'expression même des enseignements :

« Tout chapitre de programme prête à bien des interprétations. Aussi voit-on les enseignants, à leur tour, sélectionner des thèmes, mettre l'accent sur tel ou tel aspect, présenter les savoirs sous divers modes » (Isambert-Jamati, 1995 pp. 9).

Ce point de vue au sujet du rapport qu'entretiennent les enseignants vis-à-vis des prescriptions positionne les acteurs aux avant-postes de la responsabilité de ce qui est réellement enseigné, et moins de ce qui est contenu dans les programmes. Les savoirs réellement enseignés

aux apprenants dans une salle de classe semblent vraisemblablement liés à leurs choix, à leurs représentations et compétences.

En résumé

Il faut ajouter à la transposition didactique externe, représentant le travail de sélection, de hiérarchisation, et d'organisation des savoirs par les concepteurs de programmes, une transposition didactique cette fois-ci de type interne. Cette dernière caractérise les distorsions conscientes ou inconscientes de ces contenus, provoquées par les enseignants lors de leurs pratiques quotidiennes. Elle est le fruit des lectures et diverses interprétations individuelles ou collectives des programmes ; ces distorsions sont directement liées aux représentations, aux diverses stratégies qu'adoptent les enseignants dans leur exercice : c'est le résultat de leurs cultures, de leurs compétences propres. Les travaux en sociologie du curriculum entre prescriptions formelles et réalité de l'enseignement, mettent bien en relief cette notion de distance (Chevallard, 1985 ; Forquin, 1978 ; 1984 ; Isambert-Jamati, 1978 ; Raulin, 2006). Ce décalage entre savoirs à enseigner et savoirs enseignés apparaît tellement significatif que certains travaux évoquent la tendance inverse ; autrement dit la perception de la réalité de ce qui s'enseigne dans les classes ou encore des pratiques d'interventions réelles des agents, comme dispositif d'aiguillage des programmes.

La réalité de ce qui s'enseigne à l'origine de la constitution des programmes, et non l'inverse

En s'appuyant sur les pratiques d'enseignement du XVIII^{ème} siècle, Chervel (1988) nous renseigne sur la façon dont se constituent les programmes d'enseignement.

Ils sont en réalité « *la codification de l'usage réel des établissements, plutôt que des mesures autoritaires émanant d'un supérieur hiérarchique* » (Chervel, 1998, pp.116). Bien loin de l'idée qu'on se fait d'un programme, conçu hors de l'institution scolaire et adressé à une classe donnée, l'auteur affirme que : « *c'est l'école elle-même, les classes elles-mêmes qui, aux yeux des contemporains, définissent leurs contenus de connaissances et même les séries d'auteurs qu'on y étudie* ».

Ces travaux montrent que l'école ne se contente pas de transposer, pour les besoins de l'enseignement, des savoirs ou éléments de culture préexistants. Les établissements constituent eux-mêmes des lieux où s'élaborent des configurations cognitives originales qui deviennent le noyau d'une culture scolaire *sui generis*. Cette position est également partagée par Gaspard (1988) qui mentionne que l' : « *On voit trop communément dans les contenus d'enseignement et de formation le reflet, le véhicule ou l'image dégradée des idées et des connaissances scientifiques en vigueur dans la société globale. Il faut, au contraire partir de l'hypothèse que*

ces contenus sont des créations relativement autonomes de l'école ; une alchimie complexe les a produits, qui tient compte, dans des proportions variables selon les âges, les matières ou les filières, de tout un ensemble de contraintes didactiques ou de convenances sociales » (Gaspard, 1988 pp.75).

Une telle approche met en évidence toute la marge de créativité qu'induisent les pratiques quotidiennes d'enseignement par rapport à la structuration établie que propose le programme. Les enseignements réellement transmis seraient selon les maîtres, en partie fonction de la demande des élèves, qui apparaît souvent différente de ce qui peut-être prescrit : *« nombreux sont les enseignants qui justifient l'introduction et la transmission de contenus autres que ceux inscrits dans les programmés, par des besoins plus ou moins spécifiques, essentiels aux publics dont ils ont la charge »* (Raulin, 2006, pp. 81-92).

En outre, suivant l'ordre généralement admis qui place les programmes officiels comme devant piloter les pratiques de terrain, cette contribution amène à revoir la place de chaque composante. C'est peut être à partir de ce qui s'enseigne au quotidien, que se définissent les contenus réels d'enseignement. Un programme officiel élaboré sans aucune consultation des praticiens ou sans référence aucune aux pratiques de terrain, rencontre des difficultés dans sa mise en œuvre. L'exécution des directives du programme peut au meilleur des cas se confronter à des résistances de terrain, et au pire, faire l'objet d'une non adhésion ou d'un rejet de la part du corps enseignant.

Pour finir, la position développée ici, renforce et valorise l'idée selon laquelle, toute structuration de l'enseignement à partir d'un programme officiel doit s'appuyer sur les pratiques de terrain, mais également se nourrir de la culture des agents enseignants ainsi que de leurs expériences.

En guise de conclusion

Au sortir de ces analyses sur les rapports des enseignants aux savoirs, la nature de ce qui est réellement transmis aux élèves, semble faire l'objet d'un problème de validité. A côté des lacunes mises en évidence en ce qui concerne le déroulement du mécanisme aboutissant à la sélection des savoirs incorporés dans les programmes, savoirs ne résultant pas forcément des décisions objectives référées aux évolutions scientifiques, il faut en effet compter avec le rapport non fidèle des agents aux prescriptions. Ce rapport creuse davantage l'écart entre d'une part, les savoirs effectivement transmis par les enseignants, et d'autre part, les savoirs initialement désignés par les programmes pour être transmis.

Face à toute cette série de transformations qui affectent les savoirs, se pose avec insistance la question de la réelle légitimité des programmes scolaires. Au regard des diverses

approches théoriques qui précèdent, l'efficacité du dispositif éducationnel, et l'uniformisation des pratiques d'enseignement qu'il vise, semblent en effet fortement éprouvées par la distance entre d'une part, l'objet à enseigner et l'objet désigné pour être enseigné, et d'autre part, entre cet objet destiné à être enseigné et l'objet réellement enseigné.

Face à cette finalité d'uniformisation de l'enseignement disciplinaire, et aux nombreux obstacles qui se dressent contre sa réalisation, le programme apparaît clairement comme « un outil officiel de contrôle et d'influence sur les savoirs enseignés ». Ce sens du programme confère au dispositif une attribution pouvant être remplie ou assurée par d'autres modes d'organisation fonctionnelle.

1-2 La faiblesse des programmes scolaires ou la nécessité de les renforcer

1-2-1 Une structuration à partir d'Instructions Officielles et non de « programmes »

Comme nous le mentionnions plus haut, d'un point de vue institutionnel, les programmes sont considérés comme le cadre de référence au sein duquel les enseignants sélectionnent et organisent l'enseignement qu'ils dispensent.

Les programmes s'inscrivent dans ce que l'on nomme les « lois d'orientation »

L'on peut globalement admettre qu'il y a d'un côté :

- le « *cahier de charges* » ou le programme officiel qui est l'objet fondamental qui définit la finalité de l'enseignement de même que les objectifs ;

et,

- les *textes d'accompagnement* qui décrivent les conditions d'exécution de ce programme¹.

En prenant l'exemple du cadre français, la loi d'orientation institue entre autres une instance consultative à savoir le Conseil National des Programmes (CNP). Cet organe est chargé de produire une charte des programmes et d'introduire des documents d'accompagnement qui représentent un ensemble de textes spécifiques au programme disciplinaire (MEN, 1992). Mais au delà de ce fait, la charte qui constitue le produit des réflexions du CNP, définit ce que doit être le cadre d'élaboration de tous les programmes scolaires. C'est dans cette perspective que sont élaborés les documents d'accompagnement. La charte précise qu'ils « *doivent être un précieux outil de travail pour l'enseignant en lui apportant les éclaircissements nécessaires* ».

¹ La dénomination courante de « programme » est celle souvent utilisée pour désigner l'ensemble que constitue le cahier de charges, et les textes d'accompagnement. Il est cependant important de faire la nuance.

Une lecture des textes d'accompagnement révèle ainsi la formulation de propositions qui concernent les parcours pédagogiques, la programmation des situations d'apprentissage et des activités diversifiées, les démarches pédagogiques, des utilisations plus souples et cohérentes du temps pédagogique. L'ensemble doit toujours respecter l'esprit du programme. Il est donc question, à la fois de conseils pédagogiques, mais aussi de directives dans la mise en œuvre des programmes. Chacune de ces composantes est souvent incorporée dans des parties identifiables des textes, et dispose d'une appellation bien précise. Nous évoquerons l'exemple de la composante organisationnelle que constitue « la durée des cycles » en EPS. Le document d'accompagnement précise : « *douze séances organisées selon un ou deux cycles de formation, représentent le minimum en dessous duquel les progrès ne peuvent être raisonnablement attendus...* »¹. Cette volonté de stabilisation des acquis à travers la durée des cycles, correspond aux exigences d'un programme d'enseignement telle que l'entend Reboul : « *La notion de durée est capitale...Elle indique...que l'enseignement est une entreprise à long terme, ce qui se comprend du moment qu'on admet que l'objet de tout enseignement est un savoir transférable et organisé* » (Reboul, 1980).

La notion de programme qui renvoie dans la littérature anglo-saxonne à celle de « curricula », ne désigne dans la réalité qu'une des composantes des Instructions Officielles. Si la notion de programme représente le texte réglementaire publié au Bulletin Officiel, les Instructions Officielles constituent un outil pour fonder dans chaque discipline et à chaque niveau le contrat d'enseignement. Sa fonction est d'« *établir une clarification entre les différents niveaux du système éducatif et de définir les compétences que les élèves doivent acquérir* (Raulin, 2006)». L'ensemble doit donc énoncer à la fois « *les contenus disciplinaires en terme de connaissances et de compétences à acquérir, mais aussi concilier les étapes et le rythme du développement de l'élève..., une progression disciplinaire cohérente tout au long du cursus... et la cohérence verticale de la discipline avec cohérence interdisciplinaire à un niveau ou dans un cycle donné* ».

Cette nuance montre qu'il ne s'agit pas dans un programme tel qu'il est généralement admis, que des contenus de formation. On y retrouve une catégorie d'éléments organisationnels qui structurent l'enseignement et autour desquels cet enseignement se construit. L'assortiment que composent le corpus de connaissances, la batterie d'exercices, ou encore les appareils docimologiques (Chervel, 1985), est en effet orienté suivant une finalité qui elle-même est déclinée en objectifs à atteindre à court, moyen, ou long terme. Suivant cette dernière perception, le programme en rapport avec le contexte (physique, social, politique) peut avoir une orientation

¹ Confère programme d'EPS MEN France

fonctionnelle et/ou de développement, prendre une orientation culturelle, sociale, et/ou encore éducative, sans oublier politique.

Rappelons par ailleurs que l'enseignement n'est pas seulement multiple, parce qu'il comporte des disciplines diverses, des programmes de différents niveaux, et toutes sortes de sections ; il l'est également à l'intérieur de chaque composante par le sens que donnent les enseignants à leur action. La nature des finalités et des contenus incorporés dans un programme étant le lieu de lectures et d'interprétations diverses et variées de la part des enseignants, il faut donc en plus de ces composantes mettre à disposition de ces derniers, des outils complémentaires qui précisent les conditions d'utilisation des contenus.

Au sortir de ce développement, la nuance faite entre programme et Instructions Officielles se révèle nécessaire¹.

Toutefois, nous désignerons, dans un souci de cohérence, l'ensemble de tous les documents qui structurent l'encadrement, qu'il s'agisse de contenus de formation et/ou de guide ou encore de documents d'accompagnement, sous le terme générique de programme.

1-2-2 Le phénomène de « vulgate » au secours des programmes scolaires

L'étude de la didactique entendue comme « processus d'élaboration et de transmission par le maître, et d'acquisition par l'élève de contenus de connaissances dans un cadre scolaire », révèle que l'enseignement ne peut en réalité se contenter de simples énoncés, directives, ou conseils figurant dans les programmes. Le développement de ce processus par un enseignant dans une salle de classe, tient aussi bien de prescriptions officielles, que d'autres composantes que sont les manuscrits, les manuels scolaires, les périodiques pédagogiques, et les divers articles...

Selon Chervel (1988) l'apparition d'un programme officiel, entraîne le phénomène de « vulgate », commune à toutes les disciplines.

En effet, l'enseignement réellement observé ne s'accommode pas que de directives institutionnelles. La formalisation des savoirs réellement dispensés, mobilise un vocabulaire et un répertoire bien plus large que ceux proposés par les instructions même si ces prescriptions sont plus accessibles au plus grand nombre. Selon l'auteur un programme n'apparaît jamais seul. Son introduction déclenche l'apparition d'une série de manuels scolaires qui s'efforcent d'expliquer, d'interpréter, de ranger, de simplifier, de décrypter, ou encore simplement de contester. Rédigés la plupart du temps par des personnes impliquées dans l'enseignement

¹ Cette nuance développe l'idée d'une structuration de l'enseignement à partir d'Instructions Officielles et non de programme, mais favorise par ailleurs un meilleur positionnement face à la dichotomie qui existe entre ces deux notions.

(professeurs, concepteurs de programmes, inspecteurs), ces ouvrages influencent de façon très significative les maîtres quant à la façon dont ils organisent leur enseignement, sélectionnent les thèmes qu'ils abordent, mettent l'accent sur tel ou tel aspect, ou présentent les savoirs sous divers modes. Le phénomène de vulgate dispose d'un réel impact dans l'enseignement.

Pour l'auteur, lorsque le programme obtient une forte adhésion, la diffusion abondante qu'il engendre et qui lui sert de soutien, dit à peu près la même chose : « *Les concepts enseignés, la terminologie adoptée, l'assortiment des rubriques et les chapitres, l'organisation du corpus de connaissances, même les exemples utilisés ou les types d'exercices pratiqués sont identiques aux variantes près* » (Chervel, 1988 pp. 37). Suivant la logique développée, c'est à juste titre si les ressemblances sont frappantes, puisque les variantes permettent à elles seules de justifier la publication de manuels nouveaux. Le problème du plagiat serait selon l'auteur l'une des constantes de l'édition scolaire.

1-2-3 Le phénomène de vulgate ou la formation des maîtres comme la concurrence directe des programmes officiels

Comme nous le mentionnons dans le titre précédent, le phénomène de « *vulgate* » représente l'un des éléments organisationnels auxquels ont recours les enseignants dans la construction des enseignements qu'ils dispensent. Elle présente à l'enseignant un assortiment de supports de référence dans lequel ce dernier opère des choix pour ses pratiques d'intervention. L'impact du phénomène sur l'enseignement est réel au point où pour Chervel (1988), l'on tient à travers la « *vulgate* » la concurrente directe des programmes scolaires.

L'auteur précise que la concurrence est parfois tellement marquée que l'abondance des manuels scolaires à travers notamment les contenus que propose cette documentation, est même présentée comme l'une des raisons souvent invoquée pour justifier l'apparition de nouveaux programmes. Les vulgarisations sont en effet à l'origine de ce que Chervel (1988) nomme les « *grandes mutations pédagogiques* ».

« *Quand une nouvelle vulgate prend la place de la précédente, une période de stabilité s'installe, qui sera à peine troublée, elle aussi, par les inévitables variantes. Les périodes de stabilité sont séparées par des périodes transitoires, ou de crise, où la doctrine enseignée est soumise à des turbulences. L'ancien système est encore là, tandis que le nouveau se met en place : période de plus grandes diversités, où l'ancien et le nouveau cohabitent, dans des proportions variables. Mais peu à peu, tel manuel plus audacieux, ou plus systématique, ou plus simple que les autres se détache du lot, fixe les nouvelles méthodes, gagne graduellement les secteurs les plus reculés du territoire, et s'impose* (Chervel, 1988. pp. 37) ».

En somme, que les programmes soient, par les sélections qu'ils pratiquent dans la littérature, les vecteurs des grandes conceptions du monde et de la société qui triomphent dans la sphère supérieure du système éducatif, cela ne fait guère objet de doute ; la documentation abondante à base de manuscrits, de manuels scolaires, de périodiques, d'articles... qu'ils font apparaître, joue un rôle prépondérant dans l'organisation et la transmission des savoirs scolaires. Le processus didactique dans une discipline donnée, ne saurait se passer de cette composante qui intervient pour étayer et soutenir les programmes, même s'il lui arrive bien souvent de les évincer.

En tout état de cause, le phénomène est reconnu d'une utilité certaine dans la mise en œuvre des instructions au point où en France par exemple le décret de création du Conseil National des Programmes prévoit dans son article 7 que : « *la publication des programmes doit intervenir quatorze mois au moins avant la date de leur entrée en vigueur.* » Un délai au travers d'une disposition dont l'idée est en réalité «... *de donner le temps aux éditeurs de rédiger et de diffuser leurs manuels...* », mais aussi «...*à l'administration d'organiser des formations.* » (Raulin 2006, pp. 93).

En admettant ainsi l'influence du phénomène sur les pratiques d'enseignement, l'on peut dans cette logique, analyser ou faire le parallèle avec l'incidence qu'il peut avoir sur la formation des enseignants, notamment leur formation à la didactique. Il est inutile de souligner que l'abondance de cette documentation, représente en effet la partie culturelle du métier des enseignants, et peut de ce fait, avoir un impact sur la conception que ces derniers ont du système didactique.

En résumé

Pour mettre en œuvre un programme, les professeurs ne se limitent pas, lorsqu'elles existent, aux seules Instructions Officielles. Ils se basent aussi sur des manuels, différents supports, ou toutes sortes de ressources numériques qui viennent favoriser leur expérience ou culture professionnelle, orientant ainsi les choix qu'ils adoptent.

Suivant cette logique, il n'est pas à écarter dans un contexte particulier marqué par la faiblesse de structuration à partir de prescriptions, c'est-à-dire la concurrence directe du phénomène de vulgate, que les pratiques d'interventions puissent être le reflet direct de la formation et de la culture professionnelle des agents enseignants. La didactique en usage auprès de ces derniers, serait alors de nature centrée sur les acquis de la formation en articulation avec leur culture professionnelle : une résultante de compétences en lien étroit avec leurs habits, et les réalités de leur milieu d'exercice.

1-3 De la légitimité des programmes aux enjeux de leur apparition et de leur mise en œuvre

1-3-1 La nature d'une préoccupation peu abordée

L'institution scolaire regroupe une multiplicité ainsi qu'une variété d'éléments qui l'organisent.

Ces composantes vont de l'identité et de la nature même des établissements, à celles du corps enseignant, en passant par les types de formations, la composition du public des élèves, ou encore des contenus d'enseignement,...

Dans cette organisation fonctionnelle assez complexe et où, comme l'indique Durkheim (1968), les programmes jouent des rôles de premier ordre et représentent l'esprit de la formation, un questionnement important se pose :

« *Que serait l'Ecole en l'absence de programmes ?* »

« *Quelle est l'utilité réelle d'un tel outil éducatif au sein de l'institution scolaire, et l'école en a-t-elle vraiment besoin ?* »

En sociologie du curriculum ou en encore dans la nouvelle sociologie de l'éducation, la question de l'utilité des programmes n'a pas bénéficié d'une attention particulière. Les travaux menés dans le domaine ont principalement porté sur :

- les origines des programmes scolaires, les différents enjeux sociaux dont ils font l'objet; nous citerons les travaux de Durkheim, de Isambert-Jamati, de Chervel, de Bernstein, ou encore de Raulin,
- les inégalités scolaires qu'ils engendrent entre les différentes classes sociales ; disparités mises en relief au travers des travaux de Bourdieu, de Bourdon, de Dannepond,
- les décalages entre ce qu'ils proposent et la réalité de ce qui s'enseigne, décalage dont le phénomène transpositif est l'un des moteurs abordé en particulier dans les travaux de Bernstein, de Forquin, de Verret, de Chevallard, de Isambert-Jamati.

Pour Raulin (2006) qui tente de justifier cette absence de littérature, l'explication réside dans la nature d'un dispositif dont les fonctions paraissent admises de tous et par tous ; une utilité du dispositif allant presque de soi. La nécessité d'un programme d'enseignement au sein d'un établissement semble ne plus être à démontrer. L'auteur écrit « *même si les perceptions des programmes scolaires ont varié depuis..., leur pertinence et leur utilité semblent s'être imposées comme un élément institutionnel majeur dans le dispositif scolaire, aussi bien pour les professionnels eux-mêmes (les professeurs) que pour les utilisateurs (les élèves et leurs parents).* » (Raulin, 2006, pp. 5). Toutefois, certains auteurs en s'appuyant notamment sur

l'histoire de l'institution des programmes, se sont penchés sur la question et apportent quelques éclaircissements à cette question.

1-3-2 La structuration à partir des programmes comme enjeu de cohérence et d'unité de l'enseignement

Chervel (1988) pour qui le sujet trouve un terrain de choix¹, aborde la question de l'utilité des programmes en tentant de caractériser un système d'enseignement auquel ferait défaut un programme d'étude.

Deux dysfonctionnements apparaissent :

- l'écart important qui existerait entre les niveaux des établissements ;
- la présence d'un malaise didactique profond.

Pour cet auteur en effet, les élèves vont être constamment exposés, au cours de leur scolarité, à étudier plusieurs fois la même œuvre, à changer de manuel de grammaire avec chaque nouveau maître, ou à rater quelques-uns des grands textes de la tradition classique. (Chervel, 1988, pp. 121). Rien d'ailleurs de plus éloquent à cet égard que le transfert ou le reclassement d'un élève venant d'un autre établissement en cours de scolarité : soit il se retrouve largement au-dessus du niveau de son nouveau groupe, soit il perd une année sur son établissement d'origine. Mais puisqu'il ne s'agit pas que de découpage des objets de connaissance en disciplines, de méthodes d'enseignement et d'acquisition des savoirs à travers un programme, mais aussi de finalités (sociales, de développement, éducatives), le risque majeur est un enseignement peu unifié. « L'esprit » de l'enseignement pour reprendre les termes de Durkheim, et ce que Isambert-Jamati nomme le « segment d'orientation », ou « sentier battu » sera absent. En lieu et place d'un processus visant à uniformiser l'action éducative à travers l'usage d'une référence commune, il serait question de stratégies isolées, ne pouvant assurer aux élèves une progression régulière dans leurs études : la cohérence de la formation des élèves qui exige la coordination entre les professeurs, se trouverait ainsi remise en question (Chervel, 1988 pp. 121).

En résumé, à partir de la thèse développée, l'enjeu principal de la mise en œuvre des programmes officiels est l'uniformisation de l'enseignement disciplinaire, et de la formation scolaire.

¹ L'auteur aborde ce sujet dans un chapitre consacré aux programmes et humanités classiques dans son ouvrage intitulé « La culture scolaire, une approche historique » (page 115 à 139).

1-3-3 Un enjeu de continuité de la formation à côté d'un enjeu de cohérence

En résolution au problème d'unité de la formation qui représente un défi majeur, le programme apparaît en somme comme la plate-forme de standardisation de l'enseignement voire de l'éducation.

Devant la quasi-impossibilité d'unifier totalement les savoirs enseignés¹, le dispositif que représente le programme tente de constituer un corps de savoirs de référence, limitant ainsi la grande diversité de l'activité des maîtres qui, consciemment ou non, sont portés à sortir souvent du cadre éducatif. Les enjeux majeurs de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes sont donc avant tout et sans aucun doute, la cohérence de l'enseignement dispensé aux élèves. Toutefois remarquons qu'il s'agit certainement d'une cohérence au sein d'une classe, mais aussi et surtout d'une cohérence tout au long d'un cursus, et qui est censée agir sur eux de façon homogène et continue en fonction des attentes de l'Etat et de la société. Autrement dit, il est également question à travers la mise en œuvre des programmes d'une continuité de la formation dispensée. Le double enjeu cohérence et continuité de la formation est juste éprouvé par le niveau d'exigence des programmes, même si le projet initial tente d'harmoniser les finalités et les contenus de connaissances.

Remarquons en effet que le dispositif de cadrage que représente un programme est souvent élaboré en fonction de l'idée que les concepteurs se font des destinataires. Le problème à ce stade est qu'un effort de centration sur les principaux concernés, à savoir les élèves, tend souvent à occulter d'autres facettes comme par exemple le pôle d'encadrement : les savoirs n'étant pas clairement identifiés, ils laissent une part plus ou moins grande d'initiative et de liberté aux enseignants. Alors qu'inversement, un grand souci d'encadrement de l'action des enseignants par le recours au projet pédagogique qui assure en partie l'unité et la cohérence, peut facilement porter atteinte à la précision des savoirs (Isambert-Jamati, 1995). Ce double risque constamment présent est caractérisé en sociologie du curriculum, par la modélisation bi-polaire de Bernstein (1967) à travers les notions de code intégré et de code sériel (nous y reviendrons). En EPS, la difficulté à franchir cet obstacle est mise en évidence par Hébrard (1998) lors des travaux de la commission verticale d'élaboration des programmes lorsque l'auteur affirme en effet que : *« la distinction entre programme d'apprentissage et programme d'éducation s'est imposée à nous comme un obstacle, d'autant que l'éducation n'est pas non plus la somme des apprentissages mais qu'elle émerge des situations d'apprentissage en tant qu'expérience de vie »* (Hébrard, 1998, pp.10).

¹ Il faut en effet compter avec les décalages et les effets de la transposition didactique interne, c'est-à-dire celle qui découle du travail des maîtres.

Conclusion

Au terme de cette analyse, il apparaît que les règles qui président à l'opération de structuration des enseignements disciplinaires en général, ne doivent pas être considérées comme "allant de soi".

En amont des diverses interprétations que peut subir un programme de la part des enseignants, le pari de la pertinence et de la validité des contenus que tente de tenir le dispositif, est déjà éprouvé par la nature même des sélections, voire l'orientation donnée au projet pédagogique par les concepteurs de programme *« un programme porte inéluctablement la marque de la victoire d'une classe dominante »*.

A ce décalage, il faut ajouter la difficulté à unifier l'enseignement à partir du dispositif, des directives et consignes d'accompagnement qu'il incorpore, sans oublier celle liée aux divers traitements qu'en font les enseignants. On en arrive souvent à une légitimité discutée des programmes en raison des marges de manœuvres possibles qu'ils offrent aux enseignants dans leurs conceptions et pratiques d'enseignement. Il faut admettre que la mise en forme de l'enseignement à partir d'un programme, résulte d'un processus assez complexe souvent controversé, comportant divers enjeux, mais toutefois légitimé par son caractère institutionnel.

En dépit de ce degré d'exigence reconnu faible du programme, son utilité demeure grâce notamment au contrôle et à l'influence que le dispositif exerce sur les savoirs enseignés.

Le programme officiel apparaît comme étant l'outil par excellence, de pilotage de l'enseignement, en définissant un cadre, en réduisant malgré tout les marges de liberté des enseignants, mais aussi en cherchant à assurer les étapes de développement des enfants.

Les deux intérêts majeurs que comporte la mise en œuvre d'un programme à savoir, la cohérence de l'enseignement d'une part, et la continuité de la formation d'autre part, sont recherchés à travers :

- une progression disciplinaire cohérente tout au long d'un cursus,...
- la cohérence verticale de la discipline avec la cohérence interdisciplinaire (charte des programmes, BO N° 8 du 20 février 1992)

Il va sans dire que la pertinence mais surtout les conditions de recevabilité de ce dispositif, sont liées au respect de certaines exigences qui doivent concilier aussi bien finalités longitudinales, que finalités transversales en fonction de la nature et des caractéristiques de chaque discipline scolaire. Inversement, le fait qu'un corps de savoirs dispose d'un programme précisément défini, est l'une des conditions importantes pour élever cette entité au rang de discipline scolaire. C'est en quelque sorte le gage de sa reconnaissance par l'Ecole. En effet, de par sa participation, elle contribue conjointement avec les autres corps de savoirs à une action éducative qui vise la transformation de l'apprenant.

Chapitre 2 : L'EPS face à la question de structuration à partir des programmes officiels

2-1 Les particularités de l'Education Physique et Sportive

Introduction

La fonction d'une discipline scolaire consiste à apporter des contenus d'enseignement au service de finalités éducatives.

Suivant la nature d'une telle prérogative les disciplines se positionnent au cœur du dispositif scolaire et se doivent de respecter un certain nombre d'exigences que nous avons précisé plus haut. La différenciation faite plus tard entre les disciplines, repose sur la nature et/ou les proportions des diverses composantes qui sont fonction de l'organisation interne de chacune de ces entités. C'est sur la base de tels critères de classification que Prairat (1996) arrive à isoler trois grands groupes de disciplines que sont :

- le groupe des disciplines instrumentales ou procédurales, dans lequel on retrouve les Mathématiques, le Français,
- celui des disciplines discursives qui englobent les matières comme la Biologie, l'Histoire ou encore la Géographie, et enfin
- le groupe des disciplines pratiques qui constituent le groupe dans lequel se retrouve l'Education Physique et Sportive

Cette répartition qui s'appuie essentiellement sur la nature des contenus de connaissances, ainsi que leur mode de constitution et de transmission, est celle souvent empruntée pour démarquer l'Education Physique et Sportive des autres disciplines.

2-1-1 Une cohérence de l'enseignement disciplinaire à réaliser en EPS autour d'un double pôle, théorique et pratique

En effet, bien que l'EPS soit reconnue de nos jours comme une discipline appartenant au système scolaire, elle présente dans le cadre précis de la sociologie du curriculum quelques spécificités. Elle est en effet définie comme « une discipline qui se sert, ou qui met en jeu des conduites motrices et des pratiques corporelles pour atteindre ses objectifs » (Parlebas, 1988).

Si une telle particularité ne la soustrait pas pour autant aux exigences auxquelles nous faisons allusion précédemment, elle la démarque cependant des autres disciplines scolaires, en particulier par la batterie d'exercices proposée aux élèves.

A la différence de la majorité des autres disciplines du système scolaire où l'exposition par le maître ou le manuel des contenus de formation, occupe la part la plus importante de la formation, les connaissances dispensées en EPS sont construites autour de savoir-faire moteurs. Un déséquilibre se perçoit dans le cadre de la discipline entre ses deux composantes essentielles que sont les contenus explicites et la batterie d'exercices, même si en France par exemple, l'apparition des programmes tente de gommer cette disparité. L'EPS semble inverser la tendance quant à la proportion entre partie théorique et volet pragmatique. L'importance de la dimension corporelle de l'activité constitue une donnée importante et suggère une distinction particulière, faisant de l'EPS une discipline de terrain avant tout.

Cette spécificité de la discipline pose d'ailleurs la question de l'unité et de la continuité de l'enseignement proposé. Rappelons que ce double pari doit être atteint non seulement à travers le choix des Activités de référence, c'est-à-dire des APSA retenues comme support d'enseignement, mais également à travers les savoirs afférents à ces pratiques et jugés valides, pertinents, pour être transmis aux élèves. Dans cette quête, le volet pragmatique ne prend pas le pas sur les finalités théoriques d'éducation auxquelles doit parvenir l'EPS. Le déséquilibre observé au niveau des composantes de la discipline, est illustré ici par la facilité de formalisation des exercices à pratiquer par rapport à la difficulté à exprimer avec des mots sur le terrain ce que l'élève doit apprendre. Cette dernière tâche apparaît en général moins aisée comme le précise Vigarello (1983).

Dans un cadre plus général, cette situation qui particularise l'EPS, nous est mise en évidence par Barbier (1996)¹ à travers le rapport savoirs théoriques/ savoirs pratiques :

- savoirs théoriques, qui traditionnellement renvoient à savoirs disciplinaires, qu'il s'agisse de disciplines de recherche ou d'enseignement ou même de disciplines professionnelles ;
- savoirs d'actions, traditionnellement assimilés aux compétences pratiques, aux savoirs cachés, aux savoirs d'expérience, aux savoirs informels, aux habiletés acquises dans l'action et par l'action

2-1-2 La question autour des savoirs comme obstacle épistémologique de l'EPS

La formalisation possible des savoirs d'action appelle en effet à des désignations particulières. Comme le mentionne dans un cadre plus général Malglaive « *certaines de ces savoirs d'actions sont formalisés et se donnent à connaître dans des langages qui leur sont*

¹ Confère l'ouvrage de Jean Marie Barbier intitulé « Savoirs théoriques et savoirs d'actions » paru aux Presses Universitaires de France, 1996.

adéquats : langage naturel, langage mathématique, langage des schémas codifiés ou non, etc. D'autres comme les savoirs pratiques et bien sûr les savoir-faire, agissent beaucoup plus qu'ils ne se disent encore qu'ils puissent créer leur propre jargon et acquérir ainsi leur autonomie spécifique. » (Malglaive, 1998, pp. 87).

Le déséquilibre entre théorie et pratique évoqué plus haut, mais aussi la nature des activités supports d'enseignement en EPS, génèrent sur le plan praxéologique une certaine complexité, avec notamment des pôles d'opposition qui sont illustrés à travers, d'une part

- les intérêts portés aux acquisitions relatives aux APSA, et d'autre part,
- les intérêts centrés sur les activités d'apprentissage développées par l'élève.

Même si la contribution de l'auteur se situe dans un cadre un peu différent, la complexité est d'ailleurs perceptible lorsqu'on se réfère à l'approche de G. Malglaive qui met en relief la pluralité des savoirs qui régissent l'action. *« Ce n'est pas un, mais des savoirs qui régissent l'action »* (Malglaive, 1998, pp. 87). L'auteur isole en effet

- les savoirs théoriques, permettant de connaître l'objet et ses modalités de transformation (la et les raisons de son fonctionnement)
- les savoirs procéduraux, portant sur la façon de faire, les modalités d'agencement des procédures,
- les savoirs pratiques, directement liés à l'action et à son déploiement, donnant du réel à la connaissance contingente mais souvent efficaces à l'opérationnalité de l'acte, et
- les savoir-faire, relatifs à la manifestation des actes humains, moteurs dans l'action matérielle, intellectuels dans l'action symbolique.

Dans la même perspective visant à catégoriser les savoirs mis en jeu dans la discipline, Hébrard (1998), à partir notamment des travaux menés dans plusieurs académies autour de cette même question, identifie les groupes de savoirs. Il caractérise ainsi :

- le type de savoirs qui correspond à une réflexion qui vise à justifier des apprentissages proposés, et à préciser globalement les effets attendus du point de vue des ambitions éducatives d'une société (finalités de l'enseignement, moyens d'organisation des contenus...) ;
- Le type de savoirs qui porte sur l'élève et son développement, avec une réflexion qui s'appuie sur les sciences cognitives, les neurosciences, et la psychologie du développement ;
- Le type de savoirs qui s'enracine dans une réflexion sociologique et psychologique, mettant en jeu l'élève dans ses comportements sociaux, culturels, voire affectifs ;

- Le type de savoirs qui s'organise à partir d'une approche épistémologique, se rapportant en priorité aux disciplines et pratiques enseignées.

Sans évoquer d'autres orientations comme l'approche intellectualiste de Metzler (1998), la question des savoirs, prioritaire dans les autres disciplines scolaires, se pose en EPS. Les divergences terminologiques mais aussi biologiques, semblent constituer un obstacle à la définition des savoirs et de leur nature, rendant ainsi difficile leur catégorisation. Cet avis de Famose (1996) illustre bien cette réalité lorsqu'il affirme : *« On voit bien qu'une réflexion sur les connaissances acquises en cours d'apprentissage peut avoir une portée considérable vis-à-vis de l'EPS. Elle doit permettre dans un premier temps de clarifier les choses. Je doute fort qu'actuellement quiconque puisse s'y retrouver dans ce galimatias. Et il peut sembler surprenant que pour essayer d'y voir plus clair, personne n'ait songé à se tourner vers ce qui se dit du côté de la recherche scientifique. Il semble surprenant que, concernant les connaissances à acquérir en EPS, il n'en soit pas de même. Ce sont les praticiens qui les choisissent, les appellent, les définissent en prenant prétexte d'une impossibilité de l'Université à les aider dans cette tâche. »* (Famose, 1996, pp. 87-88).

La position de l'auteur, bien au delà du questionnement sur la définition des savoirs dans l'action en EPS, montre aussi que les savoirs scolaires, ne peuvent guère faire l'économie d'une référence aux savoirs scientifiques, ou « savoirs savants », pour reprendre la terminologie de Chevallard (1989).

Marquant encore de ce point de vue, sa spécificité, notamment par un modèle construit différemment, il est en effet difficile pour l'EPS d'identifier précisément les savoirs savants : la discipline s'appuyant sur des activités empruntées à la vie sociale réelle. A partir d'une réflexion sur l'élaboration d'un curriculum technologique, Martinand (1986) introduit la notion de « *pratique de référence* ». Cette réflexion amène à prendre en considération l'ensemble des éléments présents : les savoirs en jeu, les objets, les instruments, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux.

L'auteur pose les problèmes de la référence à travers :

- les écarts à analyser entre pratiques de référence possibles et activités scolaires ;
- le choix à effectuer entre diverses pratiques de référence, choix dont la didactique doit éclairer les significations ;
- la cohérence à assurer entre les buts et les moyens une fois les choix faits.

Dans le contexte particulier du Bénin où divers travaux¹ font état de l'existence d'une mosaïque de pratiques pouvant servir de référence aux savoirs scolaires en général, une telle approche permet de déterminer l'orientation prise par l'enseignement de l'EPS, à travers les choix qu'opèrent ses acteurs, leurs motivations, ainsi que les influences subies lors des sélections. Un autre intérêt pour notre étude est la mise en évidence et la caractérisation du sens que prend la notion de transposition didactique en EPS² au Bénin, notamment son sens élargi qui prend en compte les spécificités de la discipline.

En s'appuyant sur cette dernière conception, diverses propositions théoriques vont apparaître dont notamment, le modèle élargi de Colomb et al (1999) qui caractérise quatre origines des savoirs scolaires : les pratiques de référence, les savoirs de référence, les savoirs experts et les savoirs savants.

Les perspectives théoriques et anthropologiques en didactique de Chevallard (1989) autour du « rapport au savoir », donnent enfin un écho particulier à l'extension de cette notion. Elles contribuent à une conception plus élargie du phénomène transpositif tout en permettant de distinguer différents types de rapports au savoir comme le rapport personnel, le rapport institutionnel, le rapport officiel (Chevallard, 1989, 1992, 1999).

En guise de conclusion

Les divergences de positions en EPS autour de la notion de « savoir », travaillent largement la discipline sur le plan didactique et praxéologique. Elle se distingue par ailleurs par les spécificités que recensent Parlebas (1988) sur la nature de ces savoirs (savoirs de référence, savoirs dans l'action), sur l'organisation même des activités d'apprentissage, ainsi que sur l'apprentissage en lui-même.

Selon Hébrard (1998) ces particularités apparaissent comme des obstacles majeurs dans le projet de structuration de son enseignement à partir d'instructions officielles. Mais suffisent-elles vraiment pour soustraire la discipline à la mise en forme d'un programme ?

¹ Confère à ce sujet les travaux de Nakou sur les Activités Corporelles Traditionnelles, thèse de Doctorat de l'Université de Grenoble 2, 1992, ou encore les rapports de projet de Gouda sur « Sport, identité culturelle et développement dans un pays d'Afrique Ouest Francophone, conférence internationale de l'UNESCO, Tunisie, 1993

² Jean Louis Martinand voit en effet à travers cette notion de transposition didactique, le rapport entre pratique de référence et activité scolaire correspondante, dans une dimension plus large par rapport à la proposition initiale de Chevallard : « *en effet Chevallard s'intéressait avant tout au rapport de déformation (voire de dégradation) savoir savant/savoir enseigné ; cette problématique qui se limite au seul savoir, qui ne questionne pas beaucoup le savoir savant dans sa nature, son fonctionnement, sa fonction sociale, et qui tend à faire de la transposition didactique un habillage du savoir dans une situation scolaire, où le jeu du contexte explique les variations, paraît beaucoup trop réductrice, voire négative de certaines spécificités, pour les sciences et techniques. Il importe de garder à l'idée de transposition mais en lui conférant un sens fort portant sur la construction, l'invention même d'activités scolaires en relation à des pratiques de référence. Il s'agit en effet d'ouvrir des possibles et non seulement de mieux habiller ou de critiquer un mauvais habillage* » (Martinand, 1989, pp. 25).

2-1-3 L'EPS, une discipline au centre de débats

En France ou au Bénin, L'EPS se présente comme une discipline faisant partie du système scolaire. Elle s'appuie sur les activités physiques et sportives pour atteindre son objectif.

A côté de ce statut qui confère à l'EPS sa légitimité scolaire, il faut toutefois admettre l'existence de deux catégories de thèses qui s'opposent : celles qui luttent pour son maintien au sein de l'école, et celles qui discutent la place qu'elle y occupe.

Caumeil (1995) fait remarquer qu'en général, les thèses qui remettent en cause le statut de la discipline, sont communes à certains chercheurs et didacticiens qui ne veulent pas se poser la question du sens des contenus dont on vise l'appropriation par les élèves. Selon l'auteur ces positions refusent de s'interroger sur les fins que poursuit l'enseignement, et sur les fondements des contenus à transmettre : « *En se centrant sur les moyens, on dérive vers des travaux dont la scientificité...voire le scientisme, n'a d'égal que...l'utilité pour le praticien* » (Caumeil, 1995, pp.56).

L'EPS est admise comme une discipline à part entière au sein du système scolaire. Mais cette position est-elle vraiment pérenne ?

2-2 Les enjeux d'une structuration de l'EPS à partir des programmes scolaires

L'EPS en tant que discipline d'enseignement, répond à l'ensemble des normes de conformité qui régissent les disciplines scolaires. Cela nous renvoie à étudier :

- les conditions de fonctionnement de l'EPS à partir d'une série de caractéristiques des disciplines scolaires ;
et à constater
- si l'EPS répond aux exigences d'ordre interne.

Cette démarche, pourrait faire apparaître des éléments de réponse quant au sujet de l'existence ou non d'un modèle idéal de discipline vers lequel doivent tendre les matières d'enseignement en voie de constitution, ou disciplines déjà constituées.

2-2-1 L'EPS et la question des composantes organisationnelles d'une discipline

Ce qui doit différencier l'EPS des autres entités culturelles

Léon (1980) qui consacre ses travaux aux modes de constitution des disciplines, montre qu'il s'agit en général d' « *entités séparées et hiérarchisées en fonction de leur statut, un statut qui tient pour une part importante de l'unité de savoir* ».

Selon l'auteur, ce qui distingue les disciplines des autres entités culturelles, est qu'elles se fondent sur plusieurs critères dont quatre principaux peuvent être dégagés :

- un ensemble de connaissances et de savoir-faire qui définit la matière ;
- une communauté d'objectifs à travers une liaison intrinsèque, logique ou chronologique entre les différents éléments ;
- une similitude des méthodes d'enseignement ; et enfin
- une similitude des méthodes de production des savoirs (Léon, 1980, pp. 121-148).

Dans cette caractérisation, l'auteur voit à travers une discipline, la constitution d'une entité organisée, classée selon un ordre hiérarchique, et clôturée par la présence des critères énumérés. Si une telle perception permet ainsi de dresser les conditions d'existence et d'organisation d'une discipline, il faut par ailleurs résoudre le problème de son efficacité. Chervel (1989) en signale d'ailleurs la nécessité à partir de ce qui doit être la recherche de l'équilibre judicieux entre les différentes parties constitutives.

Cette position renvoie à la question de l'unité épistémologique d'enseignement qui touche l'ensemble des disciplines en général, et l'EPS en particulier.

Les composantes fonctionnelles d'une discipline

Pour qu'une discipline scolaire « fonctionne », il lui faut satisfaire à des exigences internes qui en constituent apparemment le « noyau dur ». « *Faute d'en tenir compte, l'enseignement peut échouer, ou ne va atteindre qu'une partie de ses objectifs* ».

Au nombre des constituants devant faire accéder une entité comme l'EPS au rang de discipline, quatre composantes fonctionnelles sont identifiées dont les proportions peuvent être variables :

- une partie « expositive » ou « théorique », c'est-à-dire l'exposition par le maître ou le manuel des contenus de savoirs ;
- une batterie d'exercices ou l'exercice qui représente la contrepartie indispensable des contenus explicites ;
- des pratiques d'incitation et de motivation ; et enfin

- un appareil docimologique.

Dans chaque état de la discipline (matière d'enseignement, discipline déjà constituée), et quelle que soit sa nature, tous ces éléments essentiels de l'architecture fonctionnent ou doivent chercher à fonctionner à leur manière. Toutefois ils doivent le faire en fonction des finalités qui sont définies. De plus, à côté des composantes organisationnelles et fonctionnelles précédemment énumérées, des composantes institutionnelles sont nécessaires.

L'EPS face à la présence d'attributs

En partant d'une interrogation sur le statut réel de l'informatique au sein du système scolaire, les travaux de Baron (1989) insistent sur la nécessité pour toute discipline de disposer d'un ensemble de composantes institutionnelles.

L'auteur isole à cet effet des composantes stables qui doivent permettre à chaque discipline de délimiter l'espace qu'elle occupe dans le système scolaire (topologie dans l'enseignement) : son autonomie relative, sa relation et concurrence avec les autres acteurs constitutifs de ce système.

Pour Baron (1989), une discipline se caractérise également par ses attributs qui sont :

- un corps d'enseignants professionnels dont la compétence est garantie par la possession d'un grade ;
- des horaires fixes et réglementaires ;
- des programmes nationaux, qui définissent le savoir à enseigner et ses modalités d'inculcation ; et enfin
- une inspection générale et des examens finaux, avec un coefficient dont l'importance varie selon les filières de formation ... (Baron, 1989, pp. 149-203)

Alimentant ses réflexions par différents travaux menés en sociologie¹, l'auteur en vient à admettre qu'aujourd'hui, il existe une acceptation technique de l'enseignement de « discipline », qui apparaît souple, mieux adaptée à l'évolution des emplois et des qualifications...

La matrice disciplinaire qui doit caractériser l'EPS

La position adoptée par Léon (1980) suivant laquelle une discipline doit se caractériser par une unité épistémologique traduisant la validité scientifique des savoirs et connaissances qu'elle véhicule, un mode de construction des méthodes de transmission de ces contenus, est partagée par Develay (1992).

¹ Il s'agit notamment des travaux menés par les auteurs tels : A. Prost, A. Léon, V. Isambert-Jamati ou encore de P. Bourdieu autour des savoirs scolaires à travers les disciplines d'enseignement.

Pour cet auteur, c'est dans les objets qui lui sont spécifiques, qu'on pourrait aller chercher la définition d'une discipline scolaire. Il entend par « objets » d'une discipline scolaire « *tout ce qui matérialise une discipline au premier contact (manuels de cours et d'exercices, communs à toutes les disciplines, et, pour chacune d'elles, des objets spécifiques que l'école soit ne fait qu'emprunter à l'extérieur, soit les emprunte et les modifie plus ou moins considérablement, soit les crée de toute pièce* » (Develay, 1992, pp.165). Pour l'auteur il est nécessaire en effet de disposer d'un modèle commun à l'aune duquel il serait possible de comparer la discipline, et ainsi de pouvoir la différencier des autres. A partir de ces considérations, l'auteur propose une définition de discipline scolaire à travers :

- des objets qui lui sont spécifiques,
- des tâches qu'elle permet d'effectuer,
- des savoirs déclaratifs dont elle vise l'appropriation,
- des savoirs procéduraux dont elle réclame aussi la maîtrise,
- une matrice qui constitue la discipline en tant qu'une unité épistémologique.

En somme le modèle proposé par l'auteur repose sur l'idée d'« une matrice disciplinaire » qui intègre les quatre éléments précédents et leur donne une cohérence. Par cette notion, l'auteur entend « *le principe d'intelligibilité d'une discipline donnée...* » (Idem, 1992, pp. 31-32). Elle reposerait sur un choix idéologique sur lequel se fonde l'identité de la discipline considérée.

Ce modèle d'une discipline scolaire nous paraît tout à fait pertinent pour analyser l'EPS car il recouvre l'ensemble des constituants essentiels précédemment énumérés, et valorise certaines composantes souvent occultées comme la catégorie des éléments dont l'usage préside à l'enseignement proprement dit : ce que l'auteur appelle " les objets de la discipline ".

Le recours à ce modèle suggère par ailleurs une caractérisation de la discipline au Bénin à partir des valeurs que véhicule l'EPS, certains concepts utilisés, des méthodes spécifiques, et diverses techniques particulières.

Au sortir de ces différentes approches, il faut se poser la question de savoir où se situe l'EPS par rapport à ces caractéristiques.

2-2-2 L'EPS, une discipline à mi-chemin de la reconnaissance

La matrice disciplinaire apparaît comme la tendance holistique, qui caractérise toutes les disciplines, donc l'EPS. Selon Sachot (1993), ce modèle constitue l'élément qui distribue ce qui

commande tout le dispositif, à travers notamment les objectifs d'un enseignement scolaire sur la base des trois finalités cognitives, culturelles, et éducatives.

Suivant cette perspective, l'auteur propose une heuristique qui doit unir étroitement un paradigme épistémologique et un paradigme idéologique :

Il y a d'un côté

- des éléments qui font l'objet d'un consensus ;

et d'un autre côté

- des éléments qui font encore l'objet de recherche.

En rapprochant l'EPS de ces critères qui qualifient une discipline, la démarche nous permet d'identifier la nature d'un corps de savoirs encore en quête d'un équilibre au sein de l'Ecole.

En effet, en ce qui concerne les consensus, l'EPS répond bien à :

Des finalités :

Même si chacun comprend que les finalités de l'EPS sont mouvantes et fluctuantes en fonction du contexte socio-politique ou économique de l'époque, la discipline a toujours été orientée par des fins. De la formation à la socialisation de l'individu, en passant par la responsabilité, l'autonomie, la santé, la solidarité, la sécurité...et plus récemment la citoyenneté¹, l'EPS a toujours répondu à diverses aspirations en fonction de l'époque et de l'endroit². Aussi, ses objectifs l'ont-elle amenée à viser l'entretien du potentiel physique de l'individu, le partage de la culture motrice, la construction d'un savoir pour gérer sa vie physique à tous les âges, en rapport avec les différents pôles que représente :

- *Le pôle éducatif* à travers notamment la construction d'un savoir fondamental et spécifique ;

- *Le pôle culturel* à travers la mise en jeu de savoirs de référence empruntés aux pratiques sociales, et enfin,

- *Le pôle cognitif*, avec les contenus d'enseignement respectant ou découlant de la logique interne des APS.

L'EPS dispose également,

¹ Confère à cet effet l'article de P. Arnaud, intitulé « *l'apprentissage de la citoyenneté : une finalité retrouvée de l'EPS* » in Ed. AFRAPS 2000, où l'auteur met l'accent sur la citoyenneté qui représente incontestablement aujourd'hui une des valeurs que doit poursuivre l'enseignement de l'EPS.

² Confère à ce propos les nombreux ouvrages au sujet de l'évolution ou de l'histoire de l'EPS. Ils mettent bien en évidence les préoccupations d'une discipline qui n'ont jamais été les mêmes suivant l'âge, le temps ou encore le milieu d'expression.

D'un rôle :

Il vise notamment la réussite de tous les élèves et pas seulement des plus aptes physiquement¹. En cela, l'EPS se différencie fondamentalement des pratiques sportives.

Des missions :

Elles doivent favoriser la construction et l'évaluation de savoirs et connaissances scolaires ; une fonction différente donc de la recherche de performance : « *En ce sens et contrairement à son sens sportif, la performance en EPS se définit par des critères pédagogiques – reproductibilité, durabilité, généralisation* » (Caumeil, 1995, pp. 73).

L'ancrage dans la culture :

Avec l'incorporation par l'EPS des savoirs qui ne sont pas en totale rupture avec les pratiques sociales et culturelles de référence, même si elle ne s'y identifie pas²,

La discipline dispose également d'une **matrice idéologique** notamment dans sa dimension éducative.

En résumé

La caractérisation de l'EPS révèle le respect par la discipline d'un certain nombre d'exigences essentielles au fonctionnement d'une matière d'enseignement scolaire. La discipline semble en effet avoir résolu le problème important de ses attributs ; ou du moins leur présence au niveau de l'EPS, fait l'objet d'un consensus chez les chercheurs et praticiens de la discipline.

La recherche d'une unité épistémologique par l'EPS

L'EPS est confrontée à l'absence d'un consensus quant à la nature des savoirs à enseigner, leur construction ainsi que les modalités de leur transmission.

Sur la question, elle se distingue sensiblement des Mathématiques ou encore de la Géographie par cette composante d'ordre épistémologique qui fait controverse. L'obstacle prend sa source dans le champ praxéologique, et se répercute aux niveaux didactique et pédagogique, notamment en ce qui concerne les modalités de constitution et de transmission des savoirs. La

¹ Ce rôle de l'EPS qui justement la différencie des pratiques sportives, peut être remis en question dans le cadre du Bénin dans la mesure où la pratique de la discipline ne semble pas véritablement au niveau scolaire, concerner les inaptes.

² A ce sujet Y. Léziart suggère l'emploi de savoirs de références lorsque l'on veut qualifier la construction des savoirs à enseigner, et savoirs savants ou pratiques de référence lorsque l'on souhaite déterminer les origines des savoirs de références.

réalisation d'une unité d'enseignement est en effet éprouvée par les diverses acceptations des savoirs en usage en EPS, et du problème de scientificité qui les caractérise¹.

Toutefois, une observation plus élargie montre qu'il s'agit d'un débat commun à toutes les disciplines scolaires, qu'il convient d'ailleurs suivant certains auteurs de placer dans la logique de leur évolution dynamique². Le paradigme épistémologique auquel reste confronté l'EPS, constituerait un obstacle qui nourrit les discours et favorise l'avancée de la discipline, par là même, son maintien au sein de l'institution scolaire. A propos de la controverse, l'EPS est donc – peut être un peu plus que d'autres – cette discipline qui s'alimente de débats, afin d'affirmer son statut de « discipline d'enseignement à part entière » : question d'originalité diront certains. (Arnaud, 2000, pp. 161).

Dans de telles conditions et face à l'obstacle d'unité épistémologique, ne se pose-t-il pas la question de savoir si le programme ne constitue pas à chaque moment et dans une certaine mesure la solution.

Le processus didactique en usage en EPS étant éprouvé par la question des savoirs précédemment évoquée, les programmes y pourvoient en indiquant ce qu'il convient d'enseigner et la façon de le faire. En cela, même si l'efficacité du dispositif ne fait pas toujours l'objet d'unanimité, l'outil qu'il représente a néanmoins le mérite de rassembler et de faire partager à l'ensemble du corps professionnel de l'EPS, les éléments qui sont censés structurer l'enseignement de la discipline.

Toutefois, l'EPS peut-elle se distinguer en construisant dans certaines circonstances, sa didactique à partir d'un processus de « disciplinarisation » différent de celui d'un programme ?

2-2-3 La structuration de l'enseignement à partir du programme : une nécessité pour l'EPS

La nécessité d'une double mise en forme : interne et externe

L'EPS, à travers son statut et la place qu'elle occupe au sein de l'école, témoigne de sa mise en conformité au regard des contraintes posées par cette institution. De ce fait, elle est appelée comme l'affirme Caumeil(1998) à être traitée dans la formation des élèves, à égalité de droits, mais aussi de devoirs avec les autres disciplines scolaires.

¹ Confère les travaux de Parlebas sur l'EPS comme la science de l'action motrice, ou encore ceux de Georges Vigarello, autour de la disciplinarité de l'EPS.

² Dans la formation de l'esprit scientifique de Gaston Bachelard, l'auteur mentionne que « *quand on cherche les conditions psychologiques des progrès de la science, on arrive bientôt à cette conviction que c'est en termes d'obstacles qu'il faut poser le problème de la connaissance scientifique.* »

La revue de littérature afférente au statut de l'EPS nous fait dans ce sens remarquer, qu'il y a cette discipline, non seulement, pour et dans l'école, mais aussi et surtout par l'école. A côté du respect des exigences d'ordre interne, ne doit pas être occulté l'ajustement externe de la matière d'enseignement vis à vis du système scolaire : la structuration de l'EPS à partir d'un programme précisément défini, apparaît comme l'une des conditions qui favorisent la discipline dans sa recherche de stabilité ou son maintien au sein de l'école.

La mise en œuvre d'un programme en EPS comme enjeu d'unité de son enseignement

Face au problème d'unité épistémologique que rencontre l'EPS, la détermination de programme semble constituer la solution.

La revue de littérature indique de façon unanime, que le programme apparaît nécessaire pour rechercher et établir une cohérence face à la multiplicité et à la diversité des paramètres¹ entrant en ligne de compte et pouvant constituer des obstacles majeurs à la transmission d'une culture commune aux élèves. Le recours au dispositif est d'autant plus légitime qu'au nombre des écueils à l'unité de l'enseignement souhaité, figurent les habitus ou les représentations des enseignants : « ...un obstacle d'autant plus fort à une culture commune qu'elle définit la culture propre à chaque enseignant du secondaire et du supérieur... » (Sachot, 1993, pp. 127).

La mise en œuvre d'un programme en EPS comme enjeu de continuité de la formation proposée

Comme le précise Raulin (2006), l'enseignement à un niveau donné ne doit pas être un patchwork, mais plutôt un tout mosaïque. Chacun des contenus disciplinaires est élaboré pour compléter les autres contenus. Ils contribuent ainsi à la formation des individus. L'enseignement dispensé en SVT (Sciences de la Vie et de la Terre) ou en sciences physiques, est une contribution à cette action éducative, comme le sont les contributions en EPS, en mathématiques, en géographie... : « *l'Education n'est pas une addition ou la somme de savoirs issus de plusieurs disciplines* (Develay, 1992, pp.8) ».

Dans cette perspective, le programme est l'instrument de continuité de l'enseignement². Toute discipline en général et l'EPS en particulier, grâce à ce dispositif, possède une cohérence

¹ Nous voulons parler de l'origine sociale des enseignants, de leurs habitus, de leur compétence ou expériences, ... bref tous ces phénomènes qui influencent d'une façon ou d'une autre les choix d'enseignement qu'ils adoptent dans leurs conceptions et pratiques d'enseignement.

² ...il ne s'agit pas que de cohérence interne longitudinale, mais aussi de cohésion d'ensemble dans une transversalité. L'apport ou la contribution de l'EPS – à l'instar des autres disciplines – en vue d'une action éducative efficiente, ne pouvant se contenter de projets isolés ou séparés, la définition d'un plan d'étude d'ensemble, au travers notamment de l'instrument institutionnel que constitue le programme, apparaît donc comme fondamentale Parlebas (1985 pp. 78, .

longitudinale, et anticipe une cohésion d'ensemble... « ...le programme d'enseignement d'une classe donnée incarne, mais surtout représente une pièce intégrée à un ensemble, comme une pierre dans un édifice » (Chervel, 1988, pp. 154)

Le programme comme instrument d'appui à l'intégration et à la stabilité de l'EPS au sein de l'école

L'histoire de l'EPS en France illustre la façon dont les finalités de la discipline ont évolué en fonction de l'époque et des préoccupations du moment. D'une gymnastique militaire en temps de guerre, l'EPS affiche des ambitions hygiéniques en période d'après guerre, puis un courant plus sportif à la faveur des Jeux Olympiques. Le programme d'étude en EPS, à travers sa construction théorique et les contenus de connaissance qu'il incorpore, représente l'instrument qui vient témoigner de la participation de la discipline à une action éducative générale. Une autre utilité du programme est mise en évidence à travers la présence même de la discipline au sein de l'école. Cette présence doit être perçue comme la reconnaissance de l'institution vis à vis d'une entité qui oriente et développe ses objectifs en fonction des siens. Pour Herr et col. (1993) cette reconnaissance s'effectue au travers d'un programme, de sa définition précise, mais aussi des accommodations qu'il réalise. La procédure impose aux promoteurs ou défenseurs de l'EPS, de lui attribuer des fins qui ne contredisent pas celles de l'école...sous peine d'être confondue avec d'autres pratiques extra-scolaires. Le rôle que joue ici le programme est d'une importance telle que, même les particularités ou diverses originalités qui caractérisent l'EPS, ne peuvent la soustraire à cette exigence : « l'affirmation d'une spécificité de l'EPS n'est plus un argument suffisant pour éviter ou différer les réflexions. Nos tentatives pour faire apparaître la spécificité de l'EPS entièrement à part n'ont sans doute pas été assez convaincantes (ou convaincues) » (Hébrard, 1998, pp.10).

Au contraire, afin de ne pas voir la place qu'elle occupe au sein de l'école discutée, il paraît urgent que soient matérialisées à travers un programme, les finalités d'une discipline dont les ambitions anticipent sur les besoins de l'Ecole ou de la société (Arnaud, 2000).

Conclusion

L'analyse menée montre le triple aspect du programme : cadre de référence pour les enseignants dans leurs choix, gage de la contribution de la discipline aux fins poursuivies par l'école, et marque de son appartenance à cette institution.

Le programme apparaît comme l'instrument scolaire permettant à l'EPS d'accéder à son rang de discipline, ou d'être reconnue en tant que telle.

A la lumière de ce développement qui révèle le rôle important joué par le programme dans le processus d'enseignement, et son utilité dans l'intégration de l'EPS à l'action éducative, il paraît difficile d'envisager l'équilibre et le fonctionnement efficient de l'EPS au sein de l'école sans ce dispositif. Les divergences caractérisées précédemment et qui s'expriment en EPS, renforcent la nécessité du recours au programme, dans la mesure où elles constituent une certaine menace à la stabilité de la discipline au sein de l'institution scolaire. Face à ces controverses d'un côté, et à l'utilité admise du programme de l'autre, le processus qui aboutit à l'introduction du dispositif apparaît complexe. Son déroulement doit en effet chercher à concilier divers aspects.

2-3 Des conditions d'élaboration à la régulation des programmes d'EPS

2-3-1 A l'origine des réformes qui peuvent affecter les programmes d'EPS

Les bouleversements ou mutations politiques à l'origine des réformes en EPS.

L'incarnation des savoirs valides – ou considérés comme tels – que représente un programme, l'outil d'influence sur les conceptions et pratiques d'enseignement qu'il représente, sans oublier l'orientation et le pilotage des projets d'intervention qu'il favorise, apparaissent souvent comme la principale raison d'ordre politique qui justifie l'existence et la mise en œuvre du dispositif.

C'est régulièrement que le dispositif est soumis à des rénovations en fonction de l'évolution des savoirs, du contexte social, de la demande sociétale, ou encore de la politique du moment.

En ce qui concerne le système éducatif français pris en exemple, le point de vue des auteurs qui nous renseignent sur les raisons ayant entraîné des modifications de programmes, rejoint majoritairement celui développé par Chervel (1998) dans son approche historique de la culture scolaire française.

Deux causes majeures sont pointées du doigt :

- les bouleversements politiques d'une part,
- les grandes mutations pédagogiques d'autre part.

Deux exemples pris en France et au Bénin illustrent cette approche.

1- L'intégration de la France à l'Europe : la perspective a en effet donné lieu à un lancement de travaux pour la rédaction d'un nouveau programme en EPS (Pineau, 1987a, 1987b,

1988, 1989). Pour l'auteur, cette réforme à l'ajustement correspondait aux politiques européennes en la matière¹. Elle est à mettre au titre des bouleversements politiques.

2- L'avènement du renouveau démocratique au Bénin, et les Etats Généraux de l'Education auquel ce revirement politique a conduit : le projet a en effet abouti, un peu plus d'une décennie après, à la mise en œuvre du nouveau programme d'EPS².

Ces deux exemples empruntés à la France et au Bénin, illustrent les mutations politiques et leurs conséquences. Elles affectent les programmes en général, et en EPS en particulier.

Toutefois elles ne sont pas les seules. D'autres phénomènes sociaux peuvent également provoquer divers changements dans les orientations données aux programmes scolaires.

Les réformes comme adaptation des contenus face à l'avancée des connaissances et des grandes mutations pédagogiques et sociales

Dans son ouvrage « *les programmes scolaires* » Raulin (2006) relève les mutations qui au cours de la seconde moitié du siècle dernier, ont modifié les programmes scolaires.

L'auteur cite l'exemple de l'allongement de l'âge de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans. Il fait également mention de l'ouverture de l'institution scolaire à des disciplines en pleine émergence comme la technologie qui prend une dimension importante dans la société (Raulin, 2006, pp.4).

En réalité, ces évolutions reposent sur la nécessité d'une adaptation constante des contenus d'enseignement à l'avancée des connaissances. Elles donnent souvent lieu à des mutations pédagogiques et à des réformes qui tiennent pour une grande part, du décalage entre le niveau atteint par les connaissances de la société, et l'état des savoirs enseignés dans les écoles³.

L'histoire de l'EPS au cours du siècle écoulé, en dit long sur la sensibilité de cette discipline à ces mutations qui suggèrent que soit en permanence revue, corrigée et régulée l'offre des programmes en fonction des nouvelles préoccupations qui apparaissent.

¹ (Pineau, 1988, pp. 71) « la difficulté qu'eurent les rédacteurs des Instructions Officielles de 1985-1986 à justifier l'absence, en éducation physique et sportive, d'un programme au sens traditionnel du terme est d'affirmer que seuls devaient être énoncés les principes opérationnels traduisant les objectifs généraux de la discipline. Il y avait là de quoi surprendre nos partenaires institutionnels, alors que l'intégration de l'EPS dans le système éducatif semblait admise comme l'était celle des structures au sein du Ministère de l'Education Nationale ».

² On peut en effet relever dans la rubrique des orientations générales du nouveau programme ce qui suit : « les Etats Généraux de l'Education d'Octobre 1990 ont mis un accent particulier sur la formation générale, la formation à l'emploi, la formation à la vie et la formation du caractère. Dans cette nouvelle perspective, toutes les dispositions doivent être prises pour que la formation physique qui reste un aspect important de la formation générale de l'individu devienne effective » (Programme d'Etudes en EPS, classe de 6^{ème}, pp.1)

³ A ce niveau se situe justement l'un des rôles essentiels de la noosphère. Il consiste à maintenir le dynamisme d'une discipline tout en préservant un difficile équilibre entre les avancées des connaissances, les demandes du public scolaire, et les exigences de l'institution scolaire.

Des réformes partielles ou totales des programmes en fonction des mutations

S'inscrivant dans la logique de Bernstein (1971) des programmes comme dispositifs qui par les sélections qu'ils opèrent, représentent les vecteurs des grandes conceptions du monde et de la société qui triomphent dans les sphères supérieures du système éducatif, ces outils éducationnels donnent souvent lieu à des ajustements. Ces révisions peuvent concerner aussi bien le programme à proprement parler, que l'ensemble des outils d'accompagnement favorisant son application : les guides et manuels d'accompagnement, les diverses formations proposées à l'intention des futurs enseignants, ou au personnel enseignant déjà en activité. Le mécanisme mis en route dans le cadre des réformes de programmes vise d'emblée à réorienter l'enseignement en fonction d'une nouvelle finalité, à introduire dans la formation de nouveaux savoirs, à reformuler les suggestions, les exemples ou recommandations consignées dans le guide et documents d'accompagnement. Ces révisions conduisent aussi parfois à des formations ou recyclages du corps enseignant.

Au sujet de la procédure d'élaboration ou de régulation des programmes en EPS

Abordant précisément la question de l'élaboration des programmes en EPS, les travaux de Pineau (1992) montrent que les contenus d'enseignement font appel aux connaissances et aux savoirs, mais que leurs choix ne peuvent être établis en fonction des seuls critères inhérents à la nature de l'activité et à ses finalités.

Selon l'auteur le processus qui vise à structurer l'enseignement de l'EPS tient également compte, des objectifs et des conditions de l'enseignement. Ce dernier en vient à tirer la conclusion que la diversité des critères qui fondent les choix, impliquent des techniques d'analyse qui doivent relever d'une recherche permettant de dégager des principes opérationnels qui sont à la fois, sources ou causes d'action et origine des effets. Les principes opérationnels devant être selon Pineau (1992) « *des données essentielles identifiées par l'enseignant au travers de la connaissance dont il dispose des élèves, des finalités de son enseignement et de la nature des pratiques sociales proposées* » (Pineau, 1992, pp.43)

Abondant dans la même direction, et tout en rapprochant la notion de programme de curriculum, les recherches de Klein (1992) montrent qu'il est question à travers le programme d'un dispositif éducationnel dont le processus conduisant à la conception, doit passer par la planification d'un projet disciplinaire dans lequel les responsabilités des professionnels enseignants doivent être mobilisées. Les résultats auxquels aboutissent les travaux de Klein

(1992), s'accordent en grande partie avec les études antérieures de Leclerq (1990), même si les conclusions de ce dernier quant à la nature du processus paraissent un peu plus nuancées.

Dans son approche, Leclerq (1990) paraît certainement plus catégorique sur ce qu'est le processus d'élaboration des programmes d'EPS. L'auteur adopte la position suivant laquelle : c'est normalement à chaque établissement qu'il revient de procéder à la conception de son propre programme suivant l'itinéraire défini et le but à atteindre.

Selon ses travaux, deux perspectives doivent guider la procédure : d'une part celle des orientations générales qui situent la discipline dans le plan d'ensemble et fixe pour elle les progressions et diverses exigences par niveau (curriculum), et d'autre part celle des contenus d'enseignement stricto-sensu (syllabus).

Au travers de ces études, ou plutôt en fonction des différentes positions qui sont ainsi adoptées, il ressort la mise à jour par les auteurs d'un certain nombre de facteurs ou de conditions, qui paraissent nécessaires voire indispensables à prendre en considération dans le mécanisme de formulation ou de reformulation des programmes en général, et de celui de l'EPS en particulier. En effet, même si ces travaux perçoivent différemment ce que doit être le processus, ils s'accordent toutefois sur l'existence d'un certain nombre de paramètres qu'ils jugent essentiels, ou qu'il convient d'associer dans l'organisation fonctionnelle d'une EPS qui se veut efficiente. L'unanimité semble faite autour de la nature d'un processus, dont toutes les étapes nécessaires à sa validation, doivent intégrer et concilier les avis et actions issus de diverses instances. A partir des diverses positions adoptées par chacun des auteurs, ou plutôt sur la base des recherches qu'ils ont menées, quatre espaces semblent à première vue se dégager comme directement concernés, ou ayant leur mot à dire en ce qui concerne la procédure de conception d'un programme en EPS. Ces instances apparaissent en effet, directement impliquées dans la nature, le sens, les orientations, ou encore les finalités à donner aux contenus et à leur transmission.

L'on peut relever :

1- l'espace politique officiellement désigné et où s'opère le choix des savoirs jugés suffisamment valides et incorporés dans le programme de l'EPS ;

2- l'espace que forme l'ensemble du corps enseignant ou leur représentation administrative compétente ;

3- l'espace que représente l'institution scolaire, c'est à dire les écoles à proprement parler ;

4- l'espace que structure toute la communauté des élèves qui sont quand même les premiers concernés car au centre du dispositif.

La conclusion de cette analyse est qu'en EPS, aucune instance ou structure institutionnelle ne remplit à elle seule la fonction de mise en forme de la discipline à partir des prescriptions formelles. Il apparaît plutôt que, différents espaces impliqués de près ou de loin dans la chose éducative en général, et dans la contribution de la discipline à cette action en particulier, sont à l'œuvre dans l'orientation et la détermination de ce qu'il convient de transmettre aux élèves.

2-3-3 La structuration des espaces de conception et de régulation des programmes d'EPS

Un système d'enseignement pour le système didactique de l'EPS

Une première description de l'environnement autour du système didactique permet d'identifier la présence de quelques instances institutionnelles impliquées dans le processus d'élaboration des programmes. Mais en réalité, cette perception qui reflète une sorte de « mise à l'écart du reste du monde » de certaines instances, forme d'isolement que Chevallard (1985) qualifie de « *douce autarcie* », cache une autre réalité plus discrète. Elle est présente en EPS et est bien mise en exergue à travers la l'idée de Durkheim (1938) suivant laquelle les programmes sont avant tout les « objets de la société ».

Selon l'auteur, ils résultent de « *la pression des circonstances et du milieu social* » (Durkheim, 1938, 10). Cette approche sociologique, reprise en France dès les années soixante-dix (Isambert-Jamati, 1970), se développe après l'adoption de la loi sur l'éducation du 10 Juillet 1989 (Derouet, 1989 ; Demailly, 1991 ; Forquin, 1992 ; Henriot-Van Zanten, Plaisance et Sirota, 1993). Elle contribue à élucider l'existence d'une multiplicité de voies d'influence (directes ou indirectes, officielles ou officieuses) qui exercent une emprise sur la détermination des « savoirs à enseigner ».

Autour des savoirs désignés par le programme, se noue le contrat didactique (Brousseau, 1989), un projet partagé d'enseignement et d'apprentissage qui rassemble maître, élève et savoir en un même lieu. Mais il faut aussi croire qu'autour de ce système didactique, sont positionnés différents espaces qui essaient de faire admettre leur point de vue sur l'orientation à donner aux enseignements.

Chevallard (1985) montre que l'environnement proche d'un système didactique est d'abord constitué par le « *système d'enseignement* ». Ce système réunit l'ensemble des systèmes didactiques, mais présente aussi à côté de cela, un ensemble diversifié de dispositifs structurels qui permettent le fonctionnement didactique en y intervenant à différents niveaux. Suivant la caractérisation faite par Chevallard, le système d'enseignement inclut, par exemple, des moyens (officiels et officieux) de régulation des flux d'élèves entre les systèmes didactiques, et assure

(entre autres fonctions) la formation de l'ensemble des systèmes didactiques. (Chevallard, 1985, pp. 23-24).

En amont du phénomène de « transposition didactique », existe un versant d'ordre anthropologique qui implique des choix politiques. Ces choix engagent différentes instances qui structurent l'environnement autour du système didactique. Nous l'avons relevé dans la première partie de la thèse, le système d'enseignement du système didactique de l'EPS est représenté au Bénin par l'INJEPS. Cet espace qui s'assimile à la société des clercs, est celui qui assure la formation des systèmes didactiques de la discipline.

Pourtant à ce stade, la description qui permet d'identifier et de caractériser le système d'enseignement en tant que composante essentielle, n'est encore qu'une caractérisation partielle de l'environnement du système didactique.

La présence d'autres espaces d'influence à côté du système d'enseignement

En admettant que les programmes soient le lieu d'un contrat entre une Nation et son Ecole, l'on convient aisément que l'espace que représente le système d'enseignement ne peut être normalement seul à orienter la nature et le sens que prennent les contenus à enseigner ainsi que leur mode de transmission.

Selon Chevallard (1985), une structuration plus fine de l'environnement autour du système didactique, révèle que le système d'enseignement dispose lui-même d'un environnement. Une première spécification permet naturellement de relever le ou les instances politiques ou décisionnelles précédemment identifiées : nous voulons parler par exemple du ministère en charge de l'enseignement ou encore des organes politiques retenus pour le pilotage du programme.

Seulement, bien au-delà de ces instances exécutives et officiellement désignées pour assurer de telles fonctions¹, la structuration de l'environnement autour du système d'enseignement est de composition bien complexe.

A la périphérie du système d'enseignement qui regroupe l'ensemble des systèmes didactiques et qualifié par l'auteur de « *système d'enseignement stricto sensu* », gravite une instance essentielle au fonctionnement didactique. Il la nomme la « *noosphère* » (Chevallard, 1985, pp. 25).

Quelles orientations donner aux enseignements et aux intervenants d'une discipline donnée ? Comment réguler l'action éducative proposée au travers des orientations et contenus

¹ Au Bénin la mission de conception du programme a été assurée par la cellule d'élaboration et de vulgarisation du Nouveau Programme.

des programmes retenus au niveau scolaire en général, et plus précisément dans chacune des disciplines ?

En réponse à ces interrogations, il faut faire sa place en réalité à un ensemble composite, constitué de plusieurs autres espaces institutionnels ou non institutionnels. En référence à la notion de noosphère qui étymologiquement renvoie au « monde de l'esprit et des idées », Chevallard nomme ces espaces, les « *lieux noosphériens* ». L'auteur définit cet espace comme une sorte de coulisse du système d'enseignement, et véritable sas par où s'opère l'interaction entre ce système et l'environnement sociétal. Là se trouvent tous ceux qui, aux avant-postes du fonctionnement didactique, s'affrontent aux problèmes qui naissent de la rencontre avec la société et ses exigences ; là se développent les conflits, là se mènent les négociations, là mûrissent les solutions. Toute une activité ordinaire s'y déploie, en dehors même des périodes de crise (où elle s'accroît), sous forme de doctrines proposées, défendues et discutées, de production et de débats d'idées – sur ce qui pourrait être changé et sur ce qu'il convient de faire. C'est la sphère où l'on pense – selon des modalités parfois fort différentes – le fonctionnement didactique.

Aucune institution n'est officiellement désignée pour assurer les fonctions et le rôle de la noosphère. A ce sujet, Léziart (1997) fait remarquer qu'il existe au contraire plusieurs lieux noosphériens qui travaillent à la détermination de l'objet d'enseignement dans les disciplines scolaires, en l'occurrence en EPS. L'exemple de l'influence exercée dans le processus par la communauté des parents d'élèves, et mis en évidence à travers les travaux menés en France par Raulin (2006), illustre bien cette thèse lorsque l'auteur affirme : « *bien que les parents d'élèves ne soient pas officiellement désignés, c'est-à-dire choisis en tant que tels, pour exécuter le contrat que représente les programmes entre l'Etat et son Ecole, ils représentent dans la réalité des personnalités incontournables dans la définition et la mise en œuvre du dispositif* » (Raulin, 2006, pp. 39)¹. Le souhait des parents d'être davantage impliqués dans le choix des contenus des programmes est manifeste. L'idée des documents d'accompagnement à l'adresse des parents, récemment soumise par la charte française des programmes, est une prise en compte partielle de leur doléance. Mentionnons toutefois que les parents et les organes officiels de pilotage ne sont pas les seuls à émettre leurs avis sur ce que doit être l'enseignement ou sur ce qui doit être changé. D'autres influences indirectes ou plus lointaines se manifestent et pèsent sur la nature des sélections et le type d'encadrement : les représentants du *système d'enseignement*, mandatés ou non, (administrations d'établissements, associations d'enseignants ou simples professeurs

¹ Pour l'auteur, cet état de choses tient du fait, qu'à défaut de tenir les premiers rôles dans le choix des instructions officielles, ces parents d'élèves soucieux à juste titre de l'éducation de leurs enfants, tentent par le biais des différentes actions qu'ils mènent de s'assurer de leur pertinence.

militants), les représentants de la société civile (diverses personnalités civiles et morales), les religieux, les philosophes, les entrepreneurs, les centres de formations professionnelles... donnent également leurs avis sur la nature des enseignements à dispenser.

Les missions plus discrètes de la noosphère

En résumé, la caractérisation de l'environnement autour du système didactique, révèle au côté de l'instance politique décisionnelle, l'existence de lieux noosphériens.

Mais en réalité, plus qu'une simple orientation de l'enseignement disciplinaire, c'est de la légitimité et du dynamisme disciplinaire dont il est question à travers les missions plus ou moins discrètes de la noosphère.

La majorité des disciplines scolaires connaissent durant leur évolution des périodes de contestations. C'est particulièrement dans ces instants difficiles que la noosphère intervient. La noosphère produit alors un discours de défense de la discipline. Elle justifie l'existence de l'enseignement en mettant en évidence l'importance et la nécessité de son action éducative, soit comme une exigence, soit comme un besoin de l'institution scolaire.

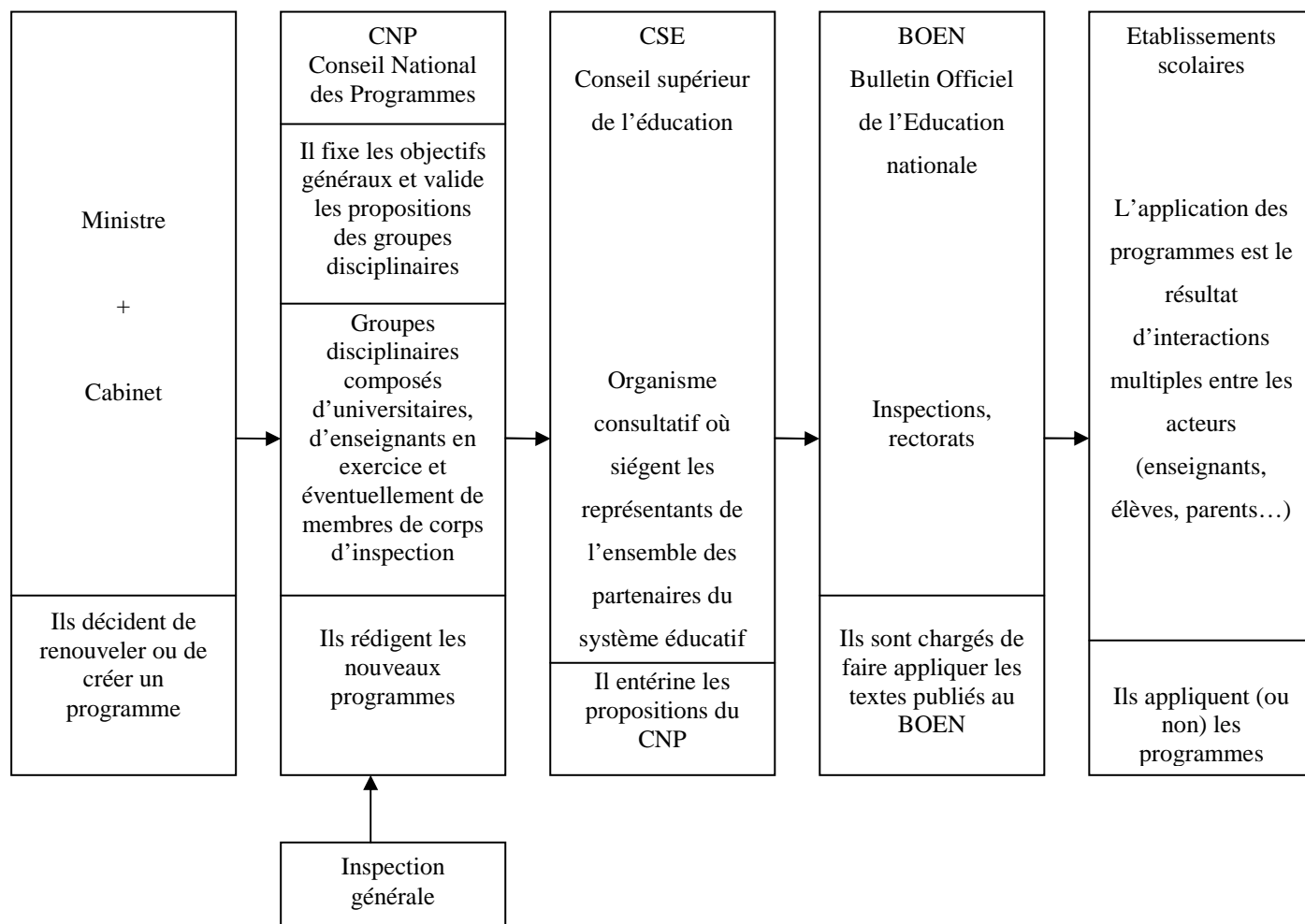
En périodes plus stables, la noosphère veille, selon Chevallard, au « *silence des chercheurs* » (ceux-ci se manifestent lorsqu'ils estiment que l'écart entre leurs travaux et ce que l'école enseigne est tel que la discipline est dénaturée) et à « *l'adhésion des enseignants et des parents* » (les options choisies doivent apparaître alors comme intéressantes pour les élèves, adaptées à leurs possibilités, et susceptibles de participer à leur transformation).

La noosphère exerce une influence sur les choix d'orientation à donner aux savoirs disciplinaires et veille également à la stabilité de la discipline. Ses missions plus ou moins discrètes se révèlent tout aussi difficiles que périlleuses.

Le processus qui aboutit à l'introduction d'un programme en EPS, bien au-delà des apparences, résulte donc d'un mécanisme complexe, soumis aux diverses influences des différents espaces impliqués dans l'action éducative de la discipline. C'est l'une des raisons qui fonde la thèse de l'orientation des enseignements en général, et de celui de l'EPS¹ en particulier, comme le résultat d'une lutte entre différents groupes antagonistes.

¹ Consulter à ce sujet la thèse de Pierre Lorca intitulée « Les enjeux de la structuration de l'EPS en France » présentée et soutenue publiquement en 2000

Schéma N° 1 : Descriptif du processus d'élaboration et de mise en œuvre des programmes disciplinaires : les différentes instances impliquées et leurs fonctions (Fournier, 2001) / Cas de la France.



Conclusion du chapitre : *Le programme, un outil de contrôle et d'influence parmi d'autres*

Au terme de cette analyse, il ressort que, bien qu'assurant son statut de discipline à part entière du système scolaire, l'EPS se distingue au sein de cette institution, peut-être un peu plus que les autres, par la controverse d'ordre épistémologique commune à toutes les disciplines. Le paradigme épistémologique autour de la référence aux savoirs, constitue un élément qui démarque l'EPS du fait de l'envergure des débats qu'elle suscite et impose.

L'autre particularité concerne la proportion qu'occupe chacune des deux composantes essentielles d'une discipline, à savoir, la partie expositive et la batterie d'exercices. La part qu'occupe chaque composante dans l'enseignement, semble dans le cas de l'EPS s'inverser.

Toutefois, de telles caractéristiques ne la soustraient pas aux exigences d'ordre interne et externe à remplir par les disciplines, en l'occurrence la mise en forme de l'action éducative qu'elle propose à partir d'un programme précisément défini. Au delà du recours des agents professionnels de l'EPS à ce dispositif éducationnel pour opérer les choix d'enseignement, le programme représente le gage de reconnaissance de l'EPS vis-à-vis de l'institution scolaire. Les diverses irrégularités mises en évidence dans le processus qui aboutit à son adoption, de même que la série de transformations des savoirs qu'elles occasionnent grâce notamment au phénomène transpositif, n'enlèvent rien à l'utilité de cet outil. En réalité elles renforcent son importance en constituant l'instrument de référence qui cadre les enseignants face aux marges de liberté dont ils disposent, et qui représentent l'un des obstacles majeurs à l'unité et à la continuité de l'enseignement.

Le programme en EPS est le garant légitime des pratiques d'enseignement qui sont mises en œuvre dans le projet de l'encadrement disciplinaire. Son utilité l'impose comme un instrument de référence du système scolaire, aussi bien pour les politiques, que pour les usagers, les parents d'élèves, et les élèves.

Cependant, il convient de noter que si le programme représente l'outil officiel de contrôle sur les savoirs enseignés, il n'est pas le seul.

La position adoptée en sociologie du curriculum au sujet de la structuration de l'enseignement, s'accorde avec celle développée en anthropologie du didactique sur le fonctionnement du système didactique, pour reconnaître l'existence d'autres modalités – parfois fort différentes – d'orientation et d'influence des savoirs enseignés. Le programme représente en réalité l'élément institutionnel majeur qui se dégage de cette variété de mécanismes ou de processus à l'œuvre au sein de l'environnement institutionnel d'une discipline en général et de l'EPS en particulier. Il formalise l'organisation fonctionnelle qui est retenue suivant les soutiens, mais aussi malgré les désaccords qui existent. La structuration de l'enseignement disciplinaire à partir d'un programme est le l'organisation de l'enseignement qui triomphe au sein de la noosphère sur d'autres voies et moyens de contrôle et d'influence (directs ou indirects, officieux ou officieux) développés, et visant à donner une orientation à la formation et aux enseignants d'une discipline.

Dans ces conditions, l'on comprend aisément les différentes formes de pressions et d'influences, directes ou plus lointaines, qui se manifestent notamment dans le déroulement du processus aboutissant à l'adoption du programme. Il est en somme le lieu d'un double enjeu majeur pour l'EPS :

1- un premier enjeu auquel restent fortement liés l'équilibre et la stabilité interne de la discipline ;

2- un second enjeu qui est un enjeu de pouvoir entre les différentes composantes qui structurent l'environnement autour du système didactique de l'EPS.

Au terme de cette analyse, il ressort que : fonctionnement ou dynamisme interne, équilibre ou stabilité externe, sont les deux vecteurs essentiels de l'animation d'une discipline scolaire. En EPS, le programme officiel apparaît comme la résultante de ce double vecteur.

Chapitre 3 : De la structuration de l'EPS au Bénin à partir du Nouveau Programme au rejet du dispositif : genèse d'un paradoxe interrogateur

Introduction

Comme nous le mentionnons dans la première partie de l'étude, le Bénin a connu en Février 1990 un tournant important de son histoire, en passant pacifiquement d'une démocratie populaire à une démocratie de type libéral.

Cette rupture marquante dans l'évolution du pays, va générer des bouleversements politiques, sociaux, mais aussi éducatifs, au nombre desquels figurent les récentes réformes apportées à l'ensemble du système scolaire, notamment à l'EPS.

3-1 A l'origine de l'introduction du Nouveau Programme d'EPS au Bénin

3-1-1 Le bouleversement politique et la vétusté des textes officiels à l'origine des nouvelles réformes

D'un revirement politique à la redéfinition des finalités de l'éducation scolaire

Suite aux Etats Généraux de l'Education (EGE) initiés par le nouveau régime en Octobre 1990, le gouvernement démocratique affiche clairement son ambition de donner une nouvelle orientation à l'ensemble du système éducatif. Aussi, l'objectif est-il de jeter les bases d'une réforme du système scolaire national, sans qu'il s'agisse vraiment « *d'inventer nécessairement un système éducatif tout nouveau, mais de s'inspirer des expériences passées en vue d'améliorer les programmes qui existent déjà et de favoriser leur mise en œuvre par un appui financier adéquat ; ce qui a toujours fait défaut, ce sont les moyens pour la mise en œuvre de la politique définie* » (Lois cadres des EGE, pp. 3)¹.

Dans cette perspective et conformément aux grands principes et finalités retenus, il sera question, au plan qualitatif :

- de renforcer la sélection et l'orientation scolaire en tenant compte des potentialités de l'apprenant, de sa motivation ainsi que des besoins du pays en matière de compétences et de ressources ;
- d'améliorer la qualité de l'instruction à tous les niveaux pour que l'école joue son rôle principal de transmission de savoirs et de savoir-faire. L'accent sera mis sur la qualité à tous les niveaux et la promotion de l'excellence. Aux niveaux

¹ Confère à ce sujet la lois cadres des EGE, en l'occurrence les résolutions prises à l'issue des EGE dans le chapitre intitulé « la situation actuelle du système éducatif béninois » pp.3

secondaire et universitaire, le système sera conçu pour former l'élite dont le pays a besoin pour assurer son développement dans un environnement compétitif ;

- de former à l'auto-emploi. La meilleure manière pour y parvenir étant de fournir des connaissances solides, pratiques et durables ainsi que des aptitudes et des attitudes favorables au travail productif. Il s'agira fondamentalement de tenir compte de la situation économique du pays en facilitant l'insertion de la grande majorité des jeunes dans les secteurs ruraux et artisanaux ;
- de réaliser une nécessaire liaison entre la formation générale et la formation technique ;
- d'accorder une attention particulière à l'enseignement des disciplines artistiques dans le cursus de formation ;
- de renforcer les capacités de planification et de gestion tant au niveau de l'administration centrale qu'au niveau des institutions scolaires ;

A travers la poursuite de ces objectifs, le projet est d'asseoir une politique éducative en totale rupture avec « l'Ecole Nouvelle », doctrine longtemps prônée par le régime défunt.

La nouvelle orientation de l'Ecole béninoise

L'essentiel de la nouvelle orientation peut se résumer en ces quelques points majeurs que sont :

- l'augmentation des chances d'accès à l'éducation pour tous
- la régulation des flux à tous les niveaux
- l'amélioration de l'équité en matière d'éducation entre les régions et entre les sexes
- la formation à l'auto-emploi
- le renforcement de la qualité de l'enseignement à tous les niveaux
- la réhabilitation de l'appareil institutionnel
- la maîtrise du coût de l'éducation.

Le désir de réformer l'ensemble du système éducatif est d'autant plus pressant que, même en absence du vote par l'Assemblée Nationale de cette nouvelle loi d'orientation, des mesures vont être prises par le nouveau gouvernement démocratique. Ces dispositions intègrent plusieurs documents dont le plus important est « le document cadre de la politique éducative », adopté en conseil des ministres le 15 Janvier 1991. Le document comporte quinze plans d'actions, couvrant quatre volets. Le volet pédagogique le plus important dans le cadre de cette étude, apparaît comme un véritable starter de la nouvelle orientation des enseignements disciplinaires.

Les plans de réformes élaborés

Quatre sont établis :

- le plan réforme des programmes d'enseignement
- le plan formation des enseignants et réseau documentaire
- le plan manuels scolaires et ressources pédagogiques
- le plan orientation et évaluation des élèves.

Cette nouvelle disposition représente l'élément déclencheur du processus ayant abouti à la réorganisation fonctionnelle de l'éducation. Même s'il s'est écoulé un temps de latence relativement long entre l'adoption de ce projet d'orientation, et l'introduction effective du nouveau programme, il faut voir à travers le plan de réforme, le starter du processus ayant conduit à la structuration des disciplines à partir du nouveau programme mis en vigueur.

3-1-2 La nature d'une EPS béninoise très faiblement structurée

Un système scolaire calqué sur le modèle français

Comme nous l'avons évoqué dans la partie introductive, le Bénin, au lendemain de son accession à l'indépendance est confronté à un défi majeur : asseoir dans l'ensemble des domaines de la vie du pays une politique de développement adaptée à ses propres réalités.

A cet effet le pari va consister à :

- concevoir et développer un processus adapté qui dépasse les pôles d'opposition statiques et formels souvent contradictoires entre les niveaux local, national et transnational ;
une démarche qui devrait favoriser :
- une harmonisation entre les permanences héritées de la colonisation et les exigences de la modernité à travers une congruence des injonctions de modernisation de changement d'une part, et les pratiques ordinaires traditionnelles, d'autre part.

Face à ces enjeux majeurs, précurseurs d'un Etat en quête de développement, notamment dans son secteur éducatif, l'option choisie sera le « mimétisme » (Gouda, 1996).

Les dirigeants de la république indépendante, ne vont pas hésiter à reproduire des modèles d'organisation calqués sur les modèles occidentaux, et particulièrement le modèle français. Face à cette politique, une question demeure : c'est celle liée à l'adéquation du modèle transféré avec les réalités, politiques, socio-culturelles et éducatives du Bénin. La problématique se pose avec d'autant plus d'acuité que les modèles de référence résultent de plusieurs siècles d'évolution (construction, déconstruction, reconstruction) dans un environnement en plusieurs points différent de l'environnement de transposition, c'est-à-dire le Bénin. Sujet d'attraction et de

répulsion, Baba-Moussa (2002) dans ses travaux consacrés à l'éducation au Bénin, y voit d'ailleurs l'une des causes fondamentales du dysfonctionnement de l'appareil scolaire béninois.

Une inféodation de l' EPS aux APSA de type moderne

La reproduction des modèles français, concerne également l'EPS comme le témoigne les travaux au sujet des ruptures et des filiations que préconise la discipline scolaire au Bénin, depuis son adoption au sein du système éducatif.

L'emprunt d'un modèle étranger n'ayant évidemment pas de sens en soi,... (Herr et all, 1998), il a été question dans notre précédente recherche¹, d'interroger l'EPS béninoise, afin qu'elle nous renseigne sur la façon dont elle a été re-appropriée après son adoption. La perspective est d'autant plus intéressante lorsqu'on considère les approches qui suggèrent l'idée du sens que comporte l'influence étrangère, influence qui en réalité ne dépend que des conceptions ou des ajustements opérés : « *une influence ne vaut que par ceux qui s'en servent et nous ne pouvons l'évaluer qu'en la saisissant dans une conjoncture qui peut être favorable ou défavorable.* » (Clément et all, 1998, pp. 13).

A partir de la question centrale soulevée lors de la recherche, l'heuristique a consisté à déterminer comment dans sa quête d'un statut, le modèle d'EPS transféré a réussi à gagner puis stabiliser sa place au sein du système scolaire béninois. A-t-il fait l'objet d'un réajustement, ou au contraire s'est-il imposé à l'instar de la plupart des autres modèles adoptés, comme l'offre d'un système à un public potentiel ?

Des résultats obtenus et des analyses qui en émanent, il apparaît que : « *depuis son transfert et son adoption, l'Education Physique et Sportive n'a subi dans le fond, aucune modification synchronique comme le résultat de la confrontation et de l'ajustement permanent avec la structure de l'identité socio-culturelle, éducative...du milieu béninois* ». (Odjossou, 2003, pp. 75) : Le modèle imposé depuis les années 70, n'est passé par aucune phase de reformulation, et a gardé une inféodation aux activités physiques et sportives de type moderne.

Si cette conclusion à laquelle aboutissent nos travaux, renforce l'idée de l'hégémonie des modèles transférés sur les modèles traditionnels, l'étude met en évidence une autre réalité importante : c'est celle qui caractérise une EPS au sein du système scolaire béninois, dont l'enseignement bénéficie d'une très faible structuration, pour ne pas parler d'absence de structuration.

¹ Odjossou M. l'EPS au Bénin, réalité en matière de pratiques physiques d'un milieu, Mémoire de DEA en STAPS soutenu en Octobre 2003

La très faible structuration de l'EPS béninoise

Les résultats de notre étude, s'accordent avec ceux des travaux antérieurement menés par Djinadou (1978), Gouda (1986) ou encore Tounoukouen (1993), pour montrer qu'entre 1970 et 2004, plusieurs programmes¹ ont été élaborés en EPS, sans qu'aucun n'ait été retenu ou mis en œuvre par les enseignants. Nos conclusions confirment la position adoptée par Tounoukouen (1993) suivant laquelle : l'affirmation de l'existence d'un programme d'EPS au Bénin, ou le recours des professionnels enseignants de la discipline à un tel dispositif, est loin d'être une réalité, sinon une réalité fictive toujours restée à l'étape d'ambitions. Pour cet auteur, il n'est ni plus ni moins qu'une parade qui est développée lorsque l'équilibre de la discipline se trouve menacé, ou lorsque son statut et son action sont remis en cause.²

Autrement dit, à la différence de son modèle de référence français, l'EPS béninoise a souffert jusqu'à un passé récent d'un manque de structuration théorique de l'offre qu'elle propose. Dans sa quête d'une identité au sein du système scolaire, elle a été fidèle au modèle de référence dans sa « structure matérielle³ » (les activités supports d'enseignement, les finalités, la méthode, les objectifs). Elle s'en démarque par cette faiblesse de structuration à partir de textes officiels : une insuffisance dans son organisation fonctionnelle qui se caractérise par une absence

- *de cahier de charges*, entendu comme le programme officiel retenu et suivi
- *de documents d'accompagnement* qui décrivent et recommandent les conditions d'exécution de ce programme.

La réalité laisse apparaître une discipline d'enseignement n'ayant bénéficié d'aucun cadrage formel sous forme d'instructions nationales diffusées et en usage auprès du professionnel enseignant.

Au regard de ce qui précède, cette situation suscite quelques préoccupations qu'il faut aborder en interrogeant l'environnement éducatif béninois.

¹ A partir de la consultation de la revue de littérature spécifique à l'Education béninoise, nous sommes arrivés au nombre de sept programmes en EPS

² Des auteurs comme Norbert Tounoukouen affirment que « nombreux sont ceux qui prétendent qu'il existe un programme, mais qui sont incapables d'en apporter la preuve » in Evolution de l'EPS au Bénin, bulletin de liaison et d'informations scientifiques de l'AFRAPS, Oct. 1994

³ Selon Durkheim (1985) cité par Isambert-Jamati (1990) la structure matérielle d'une discipline se compose essentiellement des éléments comme les activités support d'enseignement, les finalités, la méthode utilisée, les objectifs, les procédures... auxquels s'ajoute « l'esprit » de la discipline qui lui, incarne l'orientation donnée à tous ces éléments constitutifs

3-1-3 Un contexte en somme favorable à la mise en route d'un nouveau programme

Un état des lieux qui en dit long sur le besoin de structuration de l'EPS

Même si les raisons quant à la nécessité de structurer l'enseignement de l'EPS à partir de prescriptions varient, le bilan que présente l'organisation fonctionnelle de la discipline, fait état d'un besoin plus qu'évident du programme d'étude en faveur de l'EPS. Cette nécessité qui fait sans doute l'unanimité dans le rang des chercheurs et praticiens de l'EPS béninois, est résumée dans la partie introductive du nouveau programme à travers le paragraphe suivant :

- désuétude des instructions officielles, en référence aux dernières prescriptions officielles dont l'adoption par l'ensemble des professionnels de l'EPS est loin d'être une réalité ;

Ce propos est d'ailleurs corroboré par le deuxième point qui fait mention,

- d'ignorance par bon nombre d'enseignants et d'enseignantes de l'existence de programmes officiels.

Un état des lieux auquel on aurait pu ajouter :

- disparité ou inadéquation, entre l'offre de l'EPS et les réalités nationales et intra-nationales en matière de pratiques physiques¹.

On note également dans cette présentation de la situation :

- l'insuffisance de liens dialectiques entre les orientations des programmes et les pratiques quotidiennes, ou encore

- la valorisation des APS objets d'épreuves d'examens au détriment des autres formes de pratiques.

On y déplore par ailleurs :

- les procédés pédagogiques privilégiant la démonstration et les exercices répétitifs comme seules stratégies d'enseignement apprentissage,

- les pratiques d'enseignement et d'évaluation mieux indiquées pour la formation des sportifs (entraînement, performance) que pour l'EPS

- la pénurie d'enseignants et d'enseignantes d'EPS dans les établissements scolaires.

Cet état de la situation de l'EPS, rend clairement compte d'un contexte dans lequel l'introduction d'un nouveau programme s'impose.

¹ Il nous a été donné de caractériser ce décalage lors de nos précédents travaux où l'heuristique mise en œuvre a permis de valider l'hypothèse principale suivant laquelle : « depuis son transfert et son adoption, l'Education Physique et Sportive n'a subi de la part de ses promoteurs béninois, aucune modification synchronique comme le résultat d'une confrontation et d'un ajustement avec la structure et/ou l'identité de l'environnement béninois. » (Odjossou, 2003, pp. 78).

Plusieurs raisons en faveur de l'émergence du programme en EPS

Si des désaccords concernant le sens à donner au programme en EPS existent, des arguments forts plaident en faveur de l'introduction d'un nouveau programme afin de structurer l'enseignement de la discipline à partir de ses contenus et recommandations.

Au nombre de ces raisons :

- la très faible structuration de l'enseignement proposée, dont fait l'objet la discipline,
- la grande mutation pédagogique qui découle du programme-cadre de l'UNESCO, planifié par les Etats Généraux de l'Education au Bénin¹ ;

Mais aussi

- le bouleversement politique de 1990 suite à l'avènement du renouveau démocratique,

En s'appuyant prioritairement sur ces raisons, le mécanisme mis en route en Octobre 2004 et devant aboutir à la mise en œuvre d'un nouveau programme, a bénéficié de plusieurs atouts ayant facilité son déroulement, au moins jusqu'à sa phase de vulgarisation.

3-2 De la conception à la diffusion du Nouveau Programme

3-2-1 La mobilisation des instances de conception

Une nouvelle orientation pour l'EPS autour de deux volets principaux

La charte internationale de l'Education Physique et du Sport, proclamée par l'UNESCO lors de sa conférence générale à Paris en Novembre 1978, précise un certain nombre d'idées forces parmi lesquelles :

- la pratique de l'Education Physique et du Sport comme droit fondamental pour tous,
- l'Education Physique et le Sport comme facteur essentiel de l'éducation permanente dans le système global de l'éducation,
- l'encadrement et l'enseignement de l'Education Physique et du Sport par un personnel qualifié et approprié.

Ces recommandations ont conféré à l'EPS un rôle nouveau et conforté son statut de discipline à part entière du système scolaire. Elles sont relayées au Bénin lors des Etats Généraux

¹ Ce rapport à l'UNESCO, notamment de la commission internationale sur l'éducation pour le vingtième siècle présidée par Jacques Delors, est consacré à « l'éducation, un trésor est caché dedans ». Le programme-cadre du Bureau international de l'éducation, prône l'adaptation des contenus aux défis de ce siècle, Paris, Ed. Odile Jacob, UNESCO, 1996 ;

de l'Education pour aboutir à de nouvelles perspectives adoptées par le gouvernement : il s'agit de la participation de l'EPS au processus assurant la formation du citoyen béninois de demain : *« un citoyen autonome, intellectuellement et physiquement équilibré, capable d'entreprendre, de se prendre en charge et d'apprendre tout au long de sa vie, un citoyen respectueux de la personne humaine, de la vérité et de la démocratie, animé d'un esprit de méthode, de coopération et du goût de la responsabilité, un citoyen gestionnaire des situations de la vie sociale ».*

Face à l'ambition d'un tel projet qui s'inscrit dans le sillage des réformes entreprises pour la promotion du nouvel Etat béninois, il a été fait appel aux partenaires au développement. Ainsi figurent plusieurs plans d'actions importants qui intègrent deux volets :

1- le volet concernant les réformes institutionnelles comprend cinq mesures :

- plan organisation,
- plan ressources humaines
- plan processus budgétaire
- plan équipement matériel et gestion logistique
- plan formation administrative

2- le volet concernant la mobilisation des ressources et participation du public dans la réforme, avec un unique plan dénommé

- plan viabilité financière et participation du public

La structuration de l'espace de conception du Nouveau Programme

En ce qui concerne la mise en œuvre du nouveau projet de structuration de l'EPS à travers les deux volets que sont, les réformes institutionnelles d'une part, et la mobilisation des ressources d'autre part, le mécanisme révèle une donnée fondamentale : elle concerne la création et de la mise à contribution de trois principaux organes dont deux nouveaux, autour de l'instance centrale de tutelle que représente l'organe central.

- *le Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire* : institution en charge de la conception, de la mise en œuvre et du suivi de la politique générale de l'Etat en matière d'éducation, d'enseignement et de formation, le Ministère a été officiellement désigné comme le principal garant du nouveau programme. Conformément aux lois et règlements en vigueur et en collaboration avec l'USAID (Organisme Non Gouvernementale d'origine américaine opérant au Bénin), et l'appui de gouvernement Canadien, il lui est logiquement revenu les missions de détermination du programme, et de son exécution.

Afin de mettre en route le processus de conception et de pouvoir le conduire à son terme, le Ministère a procédé à la création de deux organes :

- *la cellule de généralisation des nouveaux programmes*, instance sous tutelle du ministère, regroupant différentes équipes constituées en « groupes disciplinaires » dont celui de l'EPS se compose d' :

- un inspecteur de l'Education Physique et Sportive,
- un professeur certifié de la discipline,
- un docteur en Sciences et Techniques des APS, formateur à l'Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et du Sport.

Cette équipe en relation avec les groupes constitués dans les autres disciplines, a en charge la conception et l'élaboration du programme à partir des orientations définies par l'Etat, et relayées par le Ministère.

- *la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP)*. Créée par arrêté ministériel, cette instance se voit officiellement attribuer la mission de garant et de veille à la qualité des enseignements disciplinaires. Il lui est confié le contrôle et la gestion pédagogique des établissements, ainsi que des institutions de formations professionnelles du secteur éducatif. En outre il lui est assigné la formation permanente des enseignants et la conception, l'expérimentation et la mise en œuvre des approches novatrices en matière de curricula, sans oublier la production de matériels didactiques, ceci dans toutes les disciplines scolaires.

La création de ces deux instances par le Ministère va susciter de nombreux remous au sein de l'environnement institutionnel originel de pilotage de l'éducation. Cette nouvelle configuration vient en effet bousculer la hiérarchie institutionnelle antérieurement établie.

En effet, il est utile de faire remarquer que la cellule de conception et de généralisation des nouveaux programmes, ainsi que la Direction de l'Inspection Pédagogique, ont été mises en place de façon parallèle à certaines instances auxquelles auraient dû logiquement revenir les missions de rénovation de l'enseignement : l'Institut National de la Formation et de la Recherche en Education (INFRE) est de celles-ci. Ce fonctionnement va provoquer un chevauchement d'attributions entre différentes instances et va générer des tensions et conflits au sein de ce système (Odjoussou, 2006)¹.

Dans le processus qui a conduit à l'élaboration et à l'introduction du nouveau programme d'EPS, ont été également mises à contribution :

- *les Directions Départementales de l'Enseignement Primaire et Secondaire (DDEPS)*. Ce sont les formes déconcentrées de l'organe central que représente le Ministère. Elles ont été

¹ Conférence orale lors du sommet de l'Association Francophone d'Education Comparée Juin 2006, Lille Villeneuve d'ASQ

associées au processus afin de faciliter les étapes de vulgarisation de la nouvelle structuration de l'EPS.

Le programme d'EPS est le résultat d'un processus mené par quatre organes, chapeautés par le Ministère de l'enseignement primaire et secondaire. Le système institutionnel ainsi formé, avec l'appui des partenaires au développement à savoir l'UNESCO et l'USAID, sans oublier l'assistance technique et financière du gouvernement canadien, a mené à terme la structuration de l'EPS à partir des nouvelles instructions officielles.

3-2-2 La phase d'introduction du Nouveau Programme d'EPS

Quatre phases essentielles caractérisent l'introduction du nouveau programme d'EPS au Bénin :

- *une phase de planification* correspondant à la mobilisation des ressources humaines ainsi qu'à l'organisation des différentes institutions ;
- *une phase de conception* qui va de la définition des nouvelles bases du programme, jusqu'à sa rédaction ;
- *une phase expérimentale* qui consiste à mettre en œuvre le programme officiel auprès de certaines écoles pilotes ;
- *une phase de diffusion* qui correspond au lancement effectif du Nouveau programme.

La diffusion des textes, s'est effectuée de façon progressive en tenant compte des différents niveaux de la scolarité. Le programme des classes de sixième (6^{ème}) structurait l'enseignement dispensé à ce niveau, lorsque celui des classes de cinquième (5^{ème}) était en phase expérimentale. Il en est de même pour les autres classes. La rentrée 2008 aurait dû logiquement clore la diffusion des programmes au niveau collège.

Un tel mode d'introduction des directives cherchait à favoriser les ajustements au niveau des classes, mais aussi des propositions. Cette organisation a connu des difficultés, particulièrement entre la phase d'introduction et la phase de mise en œuvre.

3-2-3 La phase de mise en œuvre du programme

Un état des lieux des pratiques d'enseignement en EPS, révèle un décalage important entre l'encadrement de la discipline instruit par le nouveau programme, et la réalité des interventions des maîtres. Plus qu'un simple écart entre curriculum formel et curriculum réel résultant du phénomène transpositif, le NP d'EPS au Bénin a connu une non adhésion aux

prescriptions, manifesté sur le terrain par la non prise en compte par l'ensemble du corps enseignant des recommandations.

Ce constat dont fait état la récente étude¹ qui s'est penchée sur la situation, est palpable dans les établissements scolaires à travers la « cohabitation de l'ancien mode d'organisation et de fonctionnement en usage auprès des enseignants, et la nouvelle structuration telle que proposée par le nouveau programme » (Atoun et Attiklémé, 2005). L'évaluation de la situation par cette recherche, précise qu'il s'agit d'une résistance opposée à l'application du nouveau programme : le rapport de force engagé tourne à l'avantage de l'ancien mode d'organisation de l'EPS.

L'observation de la situation semble limiter le taux de pénétration du nouveau programme aux établissements ayant servi de structures pilotes, soit moins de 3% de la totalité du corps enseignant de l'EPS en exercice concernés par les nouvelles recommandations instruites. Cette évaluation de la situation ne peut être remise en cause par notre observation de la réalité de ce qui s'enseigne dans la mesure où aucun des maîtres ayant été ciblé dans le cadre de notre enquête, n'a recours aux nouvelles instructions officielles. La prise en compte des nouvelles propositions est bloquée par une inféodation des conceptions des enseignants aux anciennes pratiques en usage. Cette étape de l'application du programme sur le terrain, correspondant à l'ultime étape, suscite des questions quant à la nature des réformes et directives consignées dans le programme. Leur orientation et les traits qu'elles présentent, pourraient justifier la résistance des enseignants aux réformes.

3-3 La structuration de l'enseignement de l'EPS à partir du Nouveau Programme

Introduction

En établissant le constat d'une EPS souffrant à la fois d'un enfermement méthodologique, mais aussi de l'absence de recommandations nationales suivies², l'ambition affichée par la nouvelle réforme est de favoriser l'existence de la discipline à travers une meilleure structuration de son encadrement. Tout en s'insérant dans la nouvelle vision assignée à l'école béninoise par la politique éducative du Renouveau Démocratique, le projet se présente ainsi comme une solution adaptée à l'état de l'EPS au Bénin.

¹ Confère les travaux de Atoun, Attiklémé (2005) intitulés « les obstacles de la mise en œuvre du nouveau programme d'EPS au Bénin, problèmes et perspectives.

² Confère partie introductive du nouveau programme en ce qui concerne la caractérisation de la situation actuelle de l'EPS à la page N°5

3-3-1 Les orientations générales du nouveau programme d'EPS

Les nouvelles visées de l'éducation au Bénin

Il résulte des travaux menés par les Etats Généraux de l'Education en octobre 1990, un certain nombre de principes et d'objectifs qui apparaissent désormais comme les finalités de la nouvelle école béninoise.

L'on peut en effet lire dans le document cadre produit à cette occasion, que pour contribuer efficacement à l'édification de la démocratie, l'école béninoise doit :

- être un moyen de transformation globale de la société permettant à tous les niveaux une éducation et une formation permanente ainsi qu'une spécialisation continue pour tous ;
- former un Homme sain, équilibré, éduqué, instruit, cultivé et techniquement compétent ;
- produire des Hommes sans cesse performants, dotés de l'esprit d'initiative, animés par le goût de la recherche, capables de s'auto-employer, de créer des emplois, afin de pouvoir ainsi contribuer efficacement au développement du Bénin.

Au travers de toutes ces visées qualitatives énumérées ci-dessus, transparaît la définition de quatre lignes directrices fondamentales de l'éducation : la formation générale, la formation à la vie, la formation du caractère, la formation à l'emploi, avec un accent particulier sur cette dernière ligne.

L'EPS associée à cette nouvelle vision de l'éducation, va se voir doter, notamment par ces réformateurs, de nouvelles bases pour son organisation fonctionnelle dans la perspective de sa participation effective à la formation de l'individu béninois.

Orientations théoriques et contribution de l'EPS au processus de formation

Le programme destiné aux élèves de la classe de 6^{ème} propose une diversité de pratiques qui vont permettre aux élèves de prendre des initiatives afin de se former.

Suivant la perspective, les valeurs retenues et que visent à transmettre ou développer auprès des apprenants, les enseignements dispensés en EPS, sont désormais de quatre ordres :

- *morales*, pour contribuer à la formation d'un citoyen actif, entreprenant, persévérant, animé d'un esprit de coopération et de solidarité, respectueux des règles et de la démocratie, créatif, combatif et tolérant, ouvert aux autres ;
- *intellectuelles*, afin de prendre en compte et de favoriser chez les élèves les qualités telles que le jugement, l'analyse, la décision, l'objectivation, la créativité ;

- *sociales et culturelles*, dans le projet de contribuer à la conservation et à l'enrichissement du patrimoine socio-culturel à travers la prise en compte de la lutte et des éléments gymniques tirés des danses nationales ;

- *Techniques et de santé*, afin que la pratique des APS participe ou accompagne le développement morphologique en évitant les turbulences de l'adolescence que connaissent tous les élèves à un tel niveau de formation.

Si suivant ces nouvelles valeurs à partir desquelles tente de s'organiser l'EPS, l'on peut déjà entrevoir l'enseignement de la discipline sous de nouveaux auspices, le projet est davantage renforcé par la proposition remarquable d'intégrer les pratiques corporelles traditionnelles à la liste des APSA support de formation en EPS. La nouvelle structuration, à travers notamment son volet social et culturel, affiche l'ambition, de par les contenus du nouveau programme, de considérer et de revaloriser ces types de pratiques, en les incorporant pleinement dans la gamme des pratiques de références de l'EPS.

Les fondements théoriques de la contribution de l'EPS au processus de formation

Les composantes de la formation proposée en EPS dans les classes de 6^{ème}, reposent sur quatre fondements distincts.

Ils sont en effet d'ordre :

- *politique*, en découlant de la charte internationale de l'éducation physique et du sport, proclamée lors de la conférence générale de l'UNESCO et des idées forces qui en émanent ;

- *économique* : en mettant l'accent sur la pratique d'un type d'EPS comme tremplin du sport national ;

- *psychologique* : en suivant les différentes étapes de développement de l'enfant, puis en s'adaptant à ses besoins, son vécu, son milieu en rapport avec les dimensions psychomotrices, affectives, cognitives et sociales ;

- *pédagogique* : en optant pour une conception humaniste de la personne et de l'apprentissage, laquelle reste centrée sur l'apprenant dans un système de relations pédagogiques dynamiques et interactives.

Au regard de ces ancrages, l'encadrement proposé accorde une place centrale à l'apprenant au sein du processus de formation. L'idée qui prédomine de l'analyse de ces fondements, permet de caractériser l'objectif d'un projet qui veut positionner l'élève comme acteur principal de son développement. L'on peut en effet lire en guise de justification du choix des fondements que : « *c'est en étant placé en situation d'agir dans son environnement physique*

et social qui lui pose des problèmes toujours différents, qu'il (elle) peut acquérir et développer de nouvelles compétences¹».

L'association des approches cognitiviste et socioconstructiviste sur lesquelles repose cet encadrement, conduit à privilégier une « entrée par compétence » dans le nouvel enseignement. En rupture avec la démarche d'enseignement en usage (nous y reviendrons), cette nouvelle approche induit un nouveau choix de contenus, de leur organisation et de leur modalité de transmission.

3-3-2 Le nouvel enseignement de l'EPS à travers les contenus de connaissances et leur modalité de transmission

Les nouveaux domaines d'action et leurs caractéristiques

La revalorisation des deux dimensions fondamentales que doit recouvrir la didactique de l'EPS, à savoir d'une part, l'élaboration et la transmission d'un assortiment de savoirs scolaires, et d'autre part, la référence à des pratiques sociales comme support de formation, est prise en compte par le nouveau programme.

Comme le précise Terrisse (2001), il faut rappeler en effet qu' : « *Historiquement, l'EPS doit son existence à une double justification scolaire et sociale. D'un côté, son enseignement doit répondre à une demande de transmission de savoirs, fonction qui est traditionnellement dévolue à l'école et de l'autre, à une légitimation de ses pratiques en terme d'utilité sociale, comme toute discipline scolaire, somme toute* » (Terrisse, 2001, pp.123).

La nouvelle organisation fonctionnelle adoptée en EPS au Bénin, touche aux pratiques de référence, aux savoirs et compétences, et méthodologies de leur transmission par les maîtres, et leur appropriation par les élèves.

Le tableau suivant présente la nouvelle structuration à partir de ses principaux axes:

¹ Confère à ce propos la première partie du programme officiel, notamment au premier paragraphe à la page N° 5

Tableau N°1 : Présentation des principaux axes de structuration de l'EPS à partir du nouveau programme

Eléments de structuration	Caractéristiques	Correspondances
Trois domaines d'action correspondant à trois champs d'intervention	<p>Domaines d'actions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Actions pendant lesquelles la personne est en relation avec elle-même, l'environnement physique. - Actions pendant lesquelles la personne est en relation avec l'environnement social. - Actions pendant lesquelles la personne est en relation avec l'environnement sportif. 	<p>Champs d'interventions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise du corps et de l'environnement physique. - Maîtrise de l'environnement social. - Maîtrise de l'environnement sportif
Démarche d'apprentissage	<p>Phase d'introduction</p> <p>Phase de réalisation</p> <p>Phase de retour et de projection</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation du corps physique comme objet et moyen d'étude. - Situation problème tirée de la vie courante et en relation avec les compétences transdisciplinaires ou domaine de vie appropriée. - Donner à l'élève le moyen d'exprimer sa représentation initiale de l'objet d'étude. - Construction de nouveaux savoirs par la mise en œuvre des capacités relatives à l'analyse de l'activité, la planification des actions, l'exploitation de techniques et l'identification de la technique appropriée, la prise de position, et l'exécution de l'activité. - Axée sur la mise en œuvre des capacités relatives à l'objectivation, l'amélioration et le réinvestissement.
La démarche pédagogique	<p>Approches cognitivistes</p> <p>Approches constructivistes</p> <p>Approches socioconstructivistes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recours à des situations d'apprentissage ou situations de départ permettant de : - placer l'apprenant en situation problème, - observer la démarche de l'élève, - donner des consignes visant l'activation des habiletés et stratégies de l'élève, - observer les tâtonnements et guider l'apprenant - choisir avec l'élève une solution pertinente découverte et exploitable par le groupe - aider l'élève à combler certaines insuffisances, - orienter l'élève dans la phase de retour et projection

Ce premier tableau présente la nouvelle mise en forme de l'EPS au Bénin à partir d'un double élément pédagogique relatif aux conditions d'enseignement et aux méthodes de transmission puis d'acquisitions des savoirs et savoir-faire.

Une lecture des principaux éléments de structuration à travers leurs caractéristiques et leurs correspondances, indique trois étapes de type cognitif¹ dont la mise en œuvre nécessite d'importantes explications du maître, mais aussi des phases de traitements de l'information par l'élève. Une analyse de chacune de ces étapes, permet de faire les observations suivantes :

- au niveau de l'élément de structuration concernant les trois domaines d'action. Cette étape est marquée par l'absence de précisions sur la façon dont s'agencent les divers champs et actions ;
- au niveau de l'élément de structuration concernant la démarche d'apprentissage. Cette étape associée à l'analyse, la planification, et à la prise de position, relevant de la cognition ou du traitement de l'information, sa réalisation nécessite beaucoup de temps ;
- au niveau de l'élément de structuration concernant la démarche pédagogique. Sa mise en œuvre amène l'élève à percevoir à travers l'enseignant un agent jouant essentiellement un rôle d'organisateur, de facilitateur ou d'observateur : un modèle à imiter de façon systématique.

Les trois catégories de compétences incorporées dans le programme et leur articulation

Le tableau suivant récapitule la structuration de l'enseignement à partir des différentes catégories de compétences ainsi que leurs articulations.

Tableau N°2 : Présentation des différentes catégories de compétences structurant la formation en EPS à partir du nouveau programme

¹ Cette dimension dans les étapes du processus renvoie à l'un des plus importants reproches ayant été porté à l'encontre du nouveau programme par les chercheurs ou praticiens de la discipline.

Catégories de compétences proposées	Caractéristiques	Correspondances ou finalités dans la discipline EPS
Compétences transversales	<ul style="list-style-type: none"> - haut degré de généralisation - acquises et développées grâce au contexte. - d'ordre intellectuel, méthodologique ou encore socio affectif. 	<ul style="list-style-type: none"> - d'exploiter l'information disponible, - de résoudre une situation problème, - d'exercer sa pensée critique, - de gérer ses apprentissages ou un travail à accomplir, - de travailler en coopération, - de faire preuve de sens éthique, - de communiquer de façon précise et appropriée.
Compétences transdisciplinaires	<ul style="list-style-type: none"> - couvrent les domaines de la vie courante - Réalisation des acquis et d'un développement à travers la mise en œuvre des programmes des différentes disciplines 	<ul style="list-style-type: none"> - d'affirmer son identité personnelle et culturelle dans un monde en constante évolution - d'agir individuellement et collectivement dans le respect mutuel et l'ouverture d'esprit - de se préparer à intégrer la vie professionnelle dans une perspective de réalisation de soi et d'insertion dans la société - de pratiquer de saines habitudes de vie sur les plans de la santé, de la sexualité et de la sécurité - d'agir en harmonie avec l'environnement dans une perspective de développement durable - d'agir en consommateur averti par l'utilisation responsable de biens et de services.
Compétences disciplinaires	<ul style="list-style-type: none"> - éléments déterminants des programmes d'études - propres à des domaines de connaissances, à des champs de savoirs - visent l'appropriation de contenus particuliers du programme considéré. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pratiquer individuellement, collectivement ou encore en associations sportives, les activités physiques
Relation entre les Compétences	<ul style="list-style-type: none"> - favoriser l'élaboration des situations d'apprentissage intégratrices, motivantes et efficaces pour les élèves 	<ul style="list-style-type: none"> - ensemble formant une unité identifiée comme compétences pour la vie - présentation des composantes de chacune des trois compétences suivant un ordre qui respecte le processus d'apprentissage.

Suivant les recommandations du programme, l'enseignement vise l'appropriation de trois catégories de compétences à savoir :

- Les compétences transversales, qui recouvrent les savoir-faire d'ordre intellectuel, méthodologique et socio-affectif. Elles sont mises à contribution dans l'acquisition des autres formes de compétences du fait de leur caractéristique principale en fort degré de généralisation.

Observation : À ce niveau un total de huit types de compétences est défini. Il va de l'explosion de l'information disponible à la communication appropriée en passant par la résolution de situations problème.

- Les compétences transdisciplinaires qui recouvrent les différents domaines de la vie courante et dont l'acquisition par les élèves est appelée à se faire au travers de la formation proposée par la somme de l'ensemble des disciplines. En ce qui concerne l'EPS, six différents types de compétences composent la gamme des compétences transdisciplinaires.

Observation : six différents types de compétences sont définis par le programme et relèvent du domaine de la vie courante. Ces compétences semblent moins difficiles à développer et renvoient à l'affirmation de l'identité culturelle, à la préparation de la vie professionnelle ou encore les actions en harmonie avec l'environnement.

- Les compétences disciplinaires qui représentent les éléments déterminants des contenus d'enseignement-apprentissage-évaluation des programmes d'études. Composées de trois différents types, elles se présentent comme propres à des domaines de connaissances, ainsi qu'à des champs de savoirs, et visent l'appropriation de contenus particuliers du programme.

Observation : Au nombre de trois, elles apparaissent en conformité avec les trois champs d'actions retenus dans les orientations.

- Relation entre les compétences. La mise en œuvre du programme, articule les trois catégories de compétences en offrant des occasions qui favorisent l'élaboration et le déroulement de situations d'apprentissage efficaces.

Observation : Elle est toutefois marquée par l'absence d'exemples de combinaisons entre les trois catégories de compétences. Ce qui n'est pas le cas des autres catégories de compétences.

En effet, si les savoir-faire spécifiques auxquels correspond chaque type de compétence, s'acquièrent suite à une intégration, à une mobilisation et à l'agencement d'un ensemble de capacités, d'habiletés et de connaissances, leur énoncé n'a pas de sens en soi. Ils doivent en effet être accompagnés d'un contexte de réalisation qui précise les conditions dans lesquelles devra être placé l'élève pour développer et exercer la compétence. Les mêmes conditions doivent être utilisées pour l'évaluation du degré de développement de sa compétence. Cela est pris en compte par la troisième composante du programme.

La planification des contenus à travers les situations d'apprentissage

Tableau N° 3 : Tableau présentant la planification des contenus d'enseignement à travers les situations d'apprentissage.

Différentes composantes	Eléments d'organisation	Indicateurs ou principes
Situation d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - Identification - Planification - Déroulement 	<ul style="list-style-type: none"> - Centre d'intérêt - Numéro de la situation - Titre de la situation - Contenus de formation - Stratégies d'enseignement - Durée - Evaluation - Infrastructure - Documents de référence - Cheminement - Indications pédagogiques - Contenus de formation
Mise en œuvre	<ul style="list-style-type: none"> - Formation des enseignants - Matériels techniques - Evaluation des apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> - Compréhension des Instructions Officielles - Mise en œuvre efficiente des démarches et stratégies d'enseignement/Apprentissage/Evaluation - Guide pédagogique - Manuels d'EPS de l'élève - Ballons, corde à grimper, chronomètre... - Evaluation formative comme outils de référence - Evaluation sommative ou certificative

Comme le présente cette troisième composante du programme, la formation est planifiée autour de deux éléments fondamentaux : la situation d'apprentissage, et sa mise en œuvre.

Observations :

En ce qui concerne la situation d'apprentissage, une analyse des indicateurs révèle une intégration des trois types de compétences avec des intitulés en rapport avec les contenus.

Les contenus recouvrent les compétences, les habiletés, les connaissances. La durée d'une séance est équivalente à trois heures et les évaluations sont de type formatif.

Le déroulement d'une séance s'effectue en cinq étapes et tous les supports didactiques adaptés (guide, manuels, programme) peuvent être utilisés.

Pour ce qui est de la mise en œuvre des situations, trois moyens essentiels sont développés. Ils concernent :

- les sessions de formation (formations continues, recyclage, forums) sont prévues en vue d'une familiarisation et d'un meilleur usage de la nouvelle approche ;
- les projets de dotation à l'ensemble des établissements de matériels adéquats
- les évaluations de la formation dispensée aux élèves tout au long de la formation et en fin d'apprentissage.

Les composantes du processus d'enseignement/apprentissage/évaluation

Si chaque situation d'apprentissage est déclinée en situation problème, et organisée suivant une logique dite d'enseignement/apprentissage/évaluation, c'est la résolution de ces situations problèmes qui est appelée à favoriser chez l'élève, l'appropriation des compétences indispensables à acquérir. Le processus requiert pour ce faire une démarche appropriée retranscrite dans le programme. Le tableau suivant rend compte de la nature du processus qui doit être mobilisé.

Il présente les différentes phases de la démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation et leurs critères de validité.

Tableau N°4 : Présentation des différentes phases de la démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation et leurs critères de validité.

Différentes phases de la démarche d'enseignement/ Apprentissage/Evaluation	Principes essentiels	But principal
Introduction	Partir d'une situation problème afin de faire émerger les acquis antérieurs de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> - diagnostic par l'enseignant du niveau d'information ou de pré-acquis de ses élèves - adaptation des contenus et des stratégies enseignantes, pour une meilleure progression de l'apprentissage - activation des processus mentaux
Réalisation	Exécution d'activités par l'élève pour construire de nouveaux savoirs	<ul style="list-style-type: none"> - réagir efficacement en fonction des besoins de l'élève - accompagner l'élève dans sa démarche de construction de nouveau savoir.
Retour et projection	<ul style="list-style-type: none"> - Retour de l'élève sur l'activité ou un ensemble d'activités vécues. - Prise de conscience par l'élève de nouveaux savoirs et de la façon dont il les a construits. 	<ul style="list-style-type: none"> - entrevoir les situations et les conditions dans lesquelles les savoirs- faire peuvent être réinvestis par l'élève.

Ce dernier tableau rend compte de la poursuite par les enseignants d'un ensemble d'objectifs et de buts, semblables à ceux de la Pédagogie Par Objectif (PPO). La différence fondamentale qu'on peut relever, apparaît au niveau des principes d'assimilation des contenus où l'élève est amené à construire son propre savoir à partir de la présentation d'une situation-problème que propose le maître.

Ainsi les observations en ce qui concerne la phase d'introduction sont tout à fait identiques aux procédés de la PPO.

La démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation se révèle très difficile dans sa mise en œuvre à cause de l'effectif des classes. La moyenne tourne en effet autour de 55 élèves.

Le retour projection se caractérise par un aspect novateur qui aboutit dans cette phase au rappel des situations dans lesquelles les acquis de l'élève peuvent être réinvestis.

Pour aider à la mise en œuvre efficace de cette nouvelle organisation fonctionnelle de l'EPS, les textes officiels suggèrent par ailleurs l'encadrement des interventions à partir d'un

certain nombre d'informations adressées aux enseignants dans les documents d'accompagnement.

3-3-3 La structuration de l'enseignement de l'EPS à partir des documents d'accompagnement

D'un point de vue institutionnel, les programmes représentent le cadre de référence au sein duquel les enseignants doivent organiser et dispenser leurs enseignements. Il faut comprendre par programme, l'aboutissement d'un processus ayant conduit à la désignation d'activités, de thèmes à aborder, de savoirs et compétences à enseigner, et des critères d'évaluation de leur acquisition. Ces diverses dimensions sont constituées en un ensemble homogène qui oriente l'enseignement d'une discipline comme l'EPS. L'ensemble peut donc au-delà des contenus de formation, préciser l'organisation des cycles d'étude, les étapes de la progression des acquisitions, ou encore un texte de décodage. Ces éléments aident à la mise en œuvre des programmes. Comme nous le précisions précédemment, il y a d'un côté le « cahier de charges », c'est à dire le programme explicite, et de l'autre, les « documents d'accompagnement » qui décrivent les conditions d'exécution du programme.

Dans le cas du nouveau programme d'EPS au Bénin, un guide pédagogique reprend dans son introduction la genèse et les conditions d'élaboration du programme, avant de préciser son utilité et ses objectifs. Dans ce document adressé aux enseignants, la deuxième partie est réservée à la définition des concepts clés, nécessaires à la compréhension du programme. La troisième partie présente les situations d'apprentissage, avant la conclusion et les annexes.

Présenté comme un outil indispensable, le guide pédagogique a été élaboré pour contribuer à la mise en œuvre efficace du programme proposé. L'ambition est de fournir aux enseignants les informations nécessaires à la préparation des situations d'apprentissage, conformément aux principes de la nouvelle orientation, c'est à dire l'approche par compétences, retenue par le programme.

Le tableau suivant permet d'en cerner les grandes lignes.

Tableau N°5 : Récapitulatif du guide pédagogique.

(Voir tableau à la page suivante)

Eléments de structuration	Caractérisation	Les éléments de mise en œuvre	Les leviers d'appui
Présentation du guide	<ul style="list-style-type: none"> - objectif - mode d'emploi - démarche d'enseignement/ apprentissage/évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> - présentation des principes, et procédés pédagogiques, ainsi que de divers conseils et stratégies d'enseignement 	Travail d'appropriation de la démarche nouvelle dite d'ens./app./évaluation.
Définition des concepts centraux	<ul style="list-style-type: none"> - notion d'évaluation - notion de méthode - stratégies d'enseignement - techniques 	<ul style="list-style-type: none"> - informations dans le déroulement du processus, des moments précis où doit être mobilisée et développée chacune des différentes notions 	Familiarisation avec les notions centrales de la nouvelle approche
Situations d'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - présentation de trois situations d'apprentissage - déroulement de chaque situation à partir d'une introduction, et d'un développement autour de 1 à 8 séquences différentes 	<ul style="list-style-type: none"> - apport des éléments de planification sur chaque situation d'apprentissage - informations et commentaires sur les éléments de planification - conditions de préparation des situations - présentation des séquences de mise en œuvre à partir d'une introduction, d'une réalisation et d'un retour 	<p>Eléments de gestion du temps, de l'espace, des cycles... et des effectifs</p> <p>Organisation et mise en œuvre de la démarche ens./app./évaluation. à partir de deux groupes de 3 séquences de classe, suivi des séquences de classe N°7 puis 8</p> <p>Les séquences de classe N°7 et 8 sont respectivement consacrées au retour projection et à l'évaluation sommative d'étape.</p>

Ce tableau présente les éléments essentiels de structuration de la nouvelle démarche enseignement/apprentissage/évaluation. Conformément aux principes de cette réforme, les grandes lignes directrices développées à travers le guide, viennent fournir des informations nécessaires à la mise en œuvre du programme.

3- 4 Des critiques formulées à l'encontre du nouveau programme, à l'échec relatif du dispositif

3-4-1 Les appréciations de la nouvelle structuration

Une nouvelle structuration de l'EPS qui valorise les initiatives de l'élève

Au terme de cette présentation de la nouvelle mise en forme de l'EPS à partir des composantes de structuration de son enseignement, et des recommandations du guide, l'on s'aperçoit que la nouvelle organisation fonctionnelle se distingue par une démarche qui valorise les initiatives de l'élève. En effet, l'apprenant est désormais amené à construire lui-même son propre savoir à partir de la présentation de situation-problème proposée par le maître.

Comme le définit Jonnaert (2002, pp. 15), la nouvelle orientation adoptée est le lieu d'une approche qui renverse l'entrée dans les apprentissages par les contenus enseignés, en accordant une place de choix à la situation et à l'action. L'encadrement proposé qui se fonde sur l'apprentissage par la découverte, devient stratégique en responsabilisant l'apprenant dans son processus d'acquisition des savoirs. Dans le cadre de cette mise en forme de l'EPS au Bénin, le processus renvoie à une démarche qui place la situation d'apprentissage au cœur de la problématique enseignante dans le but de définir explicitement les compétences, et de faire saisir leur sens aux élèves (Tanguy, 1986 ; De Terssac, 1996). La théorie qu'elle développe se confond ainsi avec la théorie explicative de l'apprentissage, notamment, celle qui valorise le travail de l'élève à partir de ses compétences.

Des contenus de formation plus ou moins en adéquation avec la nouvelle vision de l'éducation

La mise en forme telle qu'elle est proposée, permet d'identifier la nature d'un enseignement en cohérence avec les fondamentaux et les finalités retenus. Bien que l'organisation fonctionnelle au travers des contenus et de leur mise en œuvre, semble pour une part importante, s'adosser à des aspects théoriques et cognitifs, le nouveau programme se démarque positivement par sa prise en compte des conditions intrinsèques liées notamment au développement des capacités de transmission des enseignants, et aux aptitudes d'acquisition des élèves. En effet, les textes officiels à travers le cahier de charges d'une part, et le guide pédagogique d'autre part, définissent et caractérisent explicitement les différentes composantes du processus d'encadrement adopté, à savoir : enseignement/apprentissage/évaluation.

Une meilleure structuration de l'encadrement de l'EPS

La réalisation de la nouvelle démarche dite d'enseignement/apprentissage/évaluation est facilitée par la double structuration conçue autour d'une partie expositive explicite, mais aussi autour de son mode d'emploi exposé dans le guide.

A l'exception de quelques professionnels enseignants qui nuancent leurs propos¹ dans le cadre d'une enquête récemment menée², la majorité de l'échantillon ciblé puis interrogé, s'accorde pour reconnaître à travers le programme, une orientation et des prescriptions à la fois pertinentes et intelligibles. Suivant l'analyse des résultats affichés et qui concerne la compréhension des contenus du programme, la philosophie qu'il dégage, les conditions de son application, la gestion des groupes qu'il préconise, ou encore l'élaboration des situations d'apprentissage, cette étude fait état d'une bonne lisibilité des instructions, mais de conditions d'application un peu difficiles.

En résumé

La double cohérence interne et externe essentielle au fonctionnement et à l'équilibre disciplinaire, est recherchée dans la mise en forme de l'EPS proposée par le nouveau programme.

Cette structuration fait preuve d'une cohérence externe à travers :

- l'identité et la nature d'une EPS plus proche désormais d'une discipline d'enseignement scolaire, que du sport,
- la prise en compte des exigences du milieu culturel et social béninois, à travers l'intégration des pratiques corporelles traditionnelles comme activités support de formation,
- l'action éducative de l'EPS comme part de contribution d'une discipline au processus général de formation de l'individu béninois ;

et d'une cohérence interne à travers :

- l'adéquation entre les orientations et les finalités liées au type d'individu à former pour le développement du Bénin, et les contenus de formation incorporés dans le programme
- la structuration d'un enseignement à partir des éléments de savoirs et savoir-faire,
- des démarches et modalités efficaces de transmission et d'évaluation par le maître, ainsi que d'acquisition et de réinvestissement par l'apprenant de ces éléments de savoir.

¹ Confère le chapitre suivant au sujet des » critiques formulés à l'encontre du nouveau programme »

² Consulter à cet effet les travaux de Atoun et Attiklémè (2006) intitulés « les obstacles de la mise en œuvre du nouveau programme d'EPS au Bénin, problèmes et perspectives, mémoire de maîtrise, Oct. 2006

Le nouveau programme a l'avantage de proposer une structuration de l'enseignement de l'EPS, non seulement sur la base d'une vraie « structure matérielle », c'est-à-dire de contenus et méthodes d'encadrement, mais aussi à partir d'un « esprit » qui correspond au sens accordé de nos jours à l'action éducative de la discipline. Malgré tout, il ne manque pas de rencontrer quelques discours d'opposition dans le rang des chercheurs et praticiens.

3-4-2 Les critiques formulées à l'encontre du programme d'EPS

Trois points semblent alimenter le pôle d'opposition vis-à-vis des propositions énoncées dans la nouvelle réforme. La controverse se fonde notamment sur :

Le fort déséquilibre entre composante théorique et composante pratique

L'étude menée par Atoun et Attiklémé (2006) met l'accent sur la difficulté pour la nouvelle EPS béninoise, de conserver son essence pratique à partir d'une opérationnalisation de la démarche suggérée par la nouvelle réforme.

Selon ces auteurs, la démarche enseignement/apprentissage/évaluation préconisée, déséquilibre l'EPS de par la dimension théorique des différentes étapes qui la composent. Les deux premières phases de cette démarche à savoir l'introduction et la réalisation, relèguent complètement le volet pratique de la discipline au second plan, à travers la définition puis la description des situations problèmes, la construction des nouveaux savoirs et des capacités (l'analyse de l'activité, la planification des actions, l'exploration de diverses techniques et l'identification des plus appropriées, la prise de position, l'exécution proprement dite de l'activité). Ces composantes nécessitent selon Atoun et Attiklémé (2006) de longues phases d'explication de la part du maître, suivies de phases de cognitions et de traitements de l'information par l'élève. La conséquence directe d'un tel cheminement est de faire perdre à l'EPS ce qu'elle dispose d'essentiel, la pratique effective des APSA, en basculant le rapport en faveur des discours d'intervention.

Le manque d'infrastructures adéquates dans la mise en œuvre des situations pédagogiques

Suivant la même étude, l'autre écueil se situerait au niveau des conditions extrinsèques d'exécution des recommandations du programme.

Les travaux de Atoun et Attiklémé (2006) mettent en évidence l'insuffisance des infrastructures et matériels pédagogiques adaptés favorisant d'une part la transmission des contenus par les maîtres, et d'autre part leur acquisition par les élèves. Suivant ces auteurs, le déroulement du processus didactique développé par le programme, est entravé par des

recommandations qui s'appuient sur une ressource matérielle inexistante. L'organisation matérielle des enseignants se trouverait donc fortement compromise avec des répercussions importantes sur la gestion des groupes de même que des difficultés au niveau des découpages cycliques de la formation.

La mauvaise lisibilité des contenus de formation

Des investigations menées par Atoun et Attiklémé (2006), auprès d'un groupe d'enseignants, notamment en ce qui concerne les conditions d'application du nouveau programme, montrent que certains maîtres ont des difficultés à mettre en œuvre efficacement les instructions. Les difficultés rencontrées seraient dues à un manque de clarté au niveau des contenus de connaissances sur les APSA¹.

Au sortir de ces remarques formulées à l'encontre du nouveau programme, deux questions importantes se posent :

Les critiques essuyées par les nouvelles instructions officielles sont-elles réellement fondées ? Le sont-elles suffisamment pour justifier la situation que connaît actuellement le programme ?

3-4-3 L'échec du dispositif comme la genèse d'un questionnement

Un état des lieux de la situation que présente actuellement l'encadrement de l'EPS, permet de faire le constat de la cohabitation de deux modes didactiques différents au sein des établissements. La nouvelle démarche dite d'enseignement/apprentissage/évaluation issue du nouveau programme, et l'ancienne organisation fonctionnelle reposant sur la pédagogie dite par objectif, apparaissent toutes les deux en usage chez les enseignants.

Le nouveau programme introduit depuis 2004-2005 au Bénin dans certaines écoles ciblées, et dont la généralisation était fixée pour la rentrée 2007-2008, ne fait pas encore l'unanimité chez les professeurs. Des controverses existent autour de son application, et mettent en opposition les concepteurs du programme, et les usagers de l'école à savoir : professeurs, administrations d'établissements, cadres formateurs des enseignants...

La situation telle qu'elle apparaît, présente une grande diversité au niveau des pratiques d'interventions. L'indicateur de l'échec du nouveau programme d'EPS au Bénin, est le faible taux de pénétration du dispositif chez les enseignants.

¹ Ce problème rencontré par les enseignants est illustré à travers cette explication lors d'un entretien : « *Oui les activités sont définies par niveau de classe, mais dans une confusion totale. Parce que lorsque prend l'athlétisme, on retrouve cette discipline de la 6^{ème} à la 3^{ème}, mais à la question de savoir quel niveau d'apprentissage on doit atteindre, le programme ne le définit pas : il y a un flou total* ».

En effet l'approche de la réalité que présente l'encadrement de l'EPS, montre que le nouveau programme bénéficie d'un écho favorable assez faible, de même que d'une très faible popularité dans le rang des enseignants. Sans pour autant évaluer de façon précise ce taux de pénétration, les dernières études ayant abordé le sujet, ajoutées à la réalité de ce qui s'enseigne aujourd'hui sur le terrain, révèlent de façon éloquente une non adhésion et un non suivi des diverses recommandations instruites pour structurer le nouvel enseignement de l'EPS. Aujourd'hui encore, de par les nombreux entretiens effectués auprès de divers professionnels de la discipline, il est beaucoup plus question du retrait pur et simple du dispositif que d'une éventuelle acceptation du programme. Le taux de pénétration évalué à moins de 11% selon les dernières estimations, illustre le non suivi des recommandations énoncées en EPS par le NP.

Face à la nature de la crise, la tenue d'un forum national de l'EPS a été évoquée comme mesure afin de remédier à la situation. Il rassemblerait tous les professionnels de l'EPS, les experts de la discipline avec pour enjeu, une sortie de la crise.

Conclusion : genèse d'un questionnaire

L'Education Physique et Sportive béninoise est au cœur d'un paradoxe qui se fonde sur deux réalités :

- l'introduction d'un programme officiel pour structurer l'enseignement de la discipline scolaire,
- la réaction de rejet, manifestée par les enseignants vis-à-vis de ce nouveau dispositif.

L'émergence de la réforme en faveur de l'enseignement de l'EPS, trouve ses origines dans :

- le bouleversement socio-politique qui a permis au Bénin de passer d'une démocratie populaire à une démocratie libérale ;
- la grande mutation pédagogique engendrée par ce revirement politique ; en témoignent les Etats Généraux de l'Education qui vont en découler ;
- la vétusté du modèle didactique en usage au sein du système scolaire béninois ;
- l'absence de prescriptions définissant des liens dialectiques entre l'évolution de la société et son éducation ;
- la très faible structuration officielle dont fait l'objet l'EPS au sein du système scolaire béninois.

Si l'ensemble de ces points justifie la venue des nouvelles prescriptions, la constitution d'une opposition à l'encontre de leur mise en œuvre est patente et se manifeste par :

- un très faible taux de pénétration du nouveau programme auprès des maîtres ;

- la cohabitation sur le terrain d'un ancien et d'un nouveau mode de l'EPS ;
- l'adoption par la majorité des enseignants d'un processus didactique disciplinaire différent de celui suggéré par le nouveau programme.

Alors que la première réalité présente une situation de l'EPS dont l'enseignement requiert une structuration à partir d'Instructions Officielles, la seconde traduit un non suivi des nouvelles prescriptions instruites, qui pourtant apparaît comme une réponse à la première situation.

Le traitement du questionnement que suscite ce paradoxe peut, au-delà du simple cas de l'EPS béninoise, fournir des éléments d'explication quant aux enjeux, sociaux et politiques que comporte l'introduction de nouvelles réformes.

Chapitre 4 : Position du problème, état des préoccupations, et les hypothèses de la recherche

4-1 Position du problème, état de la question et nos positions face au problème

4-1-1 La position du problème

L'EPS au Bénin est au cœur de tensions résultant de forces contradictoires qui agissent sur son fonctionnement.

Parmi celles-ci, nous pouvons isoler les contradictions qu'ordonnent les approches de type sociologique, socio-politique ou encore éducatif. Elles se jouent entre les niveaux local, national et transnational, entre la culture traditionnelle et la culture moderne, entre les permanences héritées du passé propres à la société béninoise, et les exigences de modernisation.

Du rapport de force que génère l'interaction entre ces vecteurs, découle une hégémonie de la culture moderne sur la culture traditionnelle. Elle se manifeste chez les enseignants béninois, par l'inféodation de l'EPS aux activités physiques et sportives de type moderne, au détriment des pratiques corporelles traditionnelles. Pour ce qui est des retombées précises de cette politique, seule une analyse sociologique spécifique peut permettre d'en mesurer les véritables conséquences (Gouda, 1993 pp. 2).

A ce premier pôle de tensions auquel doit faire face l'EPS au Bénin, il faut toutefois ajouter celui qui touche à la sélection des savoirs à enseigner et de leur mode de transmission.

Etroitement liée au problème d'unité épistémologique posé aux disciplines scolaires, cette préoccupation incarne l'obstacle majeur de la référence aux savoirs, plus exactement le processus didactique auquel doivent recourir les enseignants afin d'assurer la transmission des contenus désignés, et parvenir aux finalités de la discipline.

Le système de référence mobilisé plus haut qui confronte diverses positions, indique que le mécanisme de structuration de l'enseignement à partir du programme, tout en étant le lieu où puisent leur source les problèmes d'ordre organisationnel et fonctionnel de la discipline, est à la fois le garant de l'équilibre interne et externe de l'EPS. La cohérence et la continuité de l'enseignement dispensé y sont liées, et au-delà, la stabilité même de la discipline au sein de l'école.

Face à la situation que présente la discipline au Bénin, et au regard de l'utilité du processus de mise en forme de l'enseignement à partir du programme, une première question se pose à l'EPS béninoise :

« Comment fonctionnait l'Education Physique et Sportive avant l'apparition des nouvelles instructions officielles ? »

En nous appuyant sur la théorie de la structuration de l'environnement autour du système didactique, notamment l'importance des lieux noosphériques dans le maintien du fonctionnement et du dynamisme disciplinaire, l'on peut s'interroger :

« la faiblesse de structuration dont fait l'objet la discipline au Bénin, a-t-elle une incidence sur les conceptions et pratiques d'enseignement en usage, ou remet-elle en cause leur efficacité et l'équilibre de l'EPS ? »

Un tel questionnement est fondé quand l'on se réfère à l'importance du changement dans une organisation. Le projet de mise en œuvre des nouvelles réformes perturberait dans ce cas un processus élaboré et en usage, en remplacement de la structuration de l'EPS à partir du programme. L'échec subi par le dispositif qui se traduit sur le terrain par la résistance opposée à son application, serait la réaction des individus face aux mutations et aux incertitudes qu'elles créent¹.

Il faut pour comprendre se demander :

« quel est, ou quels sont les espaces qui s'approprient véritablement le processus de mise en forme de l'EPS béninoise, et de quelle façon mènent-ils son pilotage et sa régulation ? »

La problématique qui émerge de ce questionnement, cherche précisément à déterminer les principaux enjeux que comporte l'apparition du Nouveau Programme, en l'occurrence les enjeux d'ordre didactique ou de pouvoir, en ce qui concerne l'organisation fonctionnelle de la discipline.

A côté de la détermination de ces enjeux, l'étude tente de saisir les mutations profondes que génèrent les réformes, non seulement de par la procédure utilisée à cet effet, mais aussi de par les nouveautés qu'elles apportent. Sans que cela soit son intérêt primordial, la recherche pourrait révéler une des causes profondes de l'échec relatif essuyé par le nouveau programme.

¹ Des auteurs comme Crozier et Friedberg qui ont mené leurs travaux en sociologie des organisations perçoivent à travers ces résistances ou oppositions, des réactions d'acteurs qui tiennent pour une part importante des efforts d'adaptation ou d'ajustement qu'ils doivent consentir afin de se mettre à jour, et continuer à faire partie du système.

4-2 Etat de la question : la Théorie Anthropologique du Didactique de Yves Chevallard ou l'articulation entre la sociologie du curriculum d'une part, et la didactique d'autre part, comme source d'éclairage de la problématique.

Introduction : la recherche autour d'un processus en amont de la didactique

Suivant le questionnement qui est soulevé, le projet qui nous occupe est d'étudier précisément la façon dont fonctionne l'EPS au Bénin.

La recherche entreprise tente de faire la lumière sur l'organisation fonctionnelle adoptée dans le cadre de l'enseignement de la discipline dans ce pays. Le projet ne consiste pas à étudier le « processus d'élaboration et de transmission des savoirs par les enseignants, et les transformations qu'opère ce processus au niveau des élèves à travers leur acquisition des contenus proposés »¹. L'étude ne se situe pas au cœur de l'interrelation entre le maître, l'objet de savoir et l'élève. Comme l'oriente en théorie notre système de référence, elle se centre sur la structuration de l'enseignement de l'EPS à partir du processus qui consiste en une sélection des diverses composantes de la discipline, et de leur organisation par les enseignants. Le mécanisme étudié est celui qui se situe en amont de la didactique, et qui normalement favorise le fonctionnement du système didactique. Il renvoie à une mise en forme curriculaire de l'EPS à partir des savoirs en usage² auprès des enseignants, sans se pencher sur leur réajustement, puis leur assimilation par les apprenants. La relation ternaire qui regroupe l'enseignant d'EPS et l'élève en un lieu autour d'un objet de savoir, sera analysée dans le cas précis de cette étude à travers les techniques de régulation didactiques développées par les professeurs dans leurs pratiques quotidiennes, face aux problèmes que pose la gestion des effectifs qui survient lors des apprentissages.

Suivant la nature de ce processus que vise à appréhender la recherche, le choix de la matrice disciplinaire de Develay (1998)³ comme modèle de comparaison des conceptions et pratiques en usage auprès des enseignants, nous paraît intéressant. En absence d'un programme reconnu, ce modèle permettra de caractériser l'organisation fonctionnelle adoptée en EPS par les enseignants, en remplacement d'une structuration formelle à partir des prescriptions énoncées par un programme. L'objectif que se fixe ainsi la recherche sur la base de cette comparaison, est d'arriver à :

- caractériser la nature du processus en usage,

¹ Renvoie à la conception généralement admise de la « didactique » comme processus d'élaboration et de transmission par les enseignants, et d'acquisition par les élèves de contenus de connaissances : Science de transmission des savoirs

² Savoirs en usage perçus au sens de Malglaive (1990) comme les « savoirs qui régissent l'action ».

³ Confère définition de la matrice disciplinaire page 81-82 du document.

- déterminer son origine exacte,
- identifier l'espace ou les espaces qui en assurent le pilotage et la régulation.

En partant ensuite du postulat que la résistance opposée à l'application du nouveau programme, tient pour une part de ce processus antérieurement en usage, l'aboutissement de la démarche serait d'établir le lien entre l'ancienne organisation fonctionnelle, et l'opposition affichée vis-à-vis de la nouvelle structuration définie par le programme.

Dans la perspective d'atteindre cet ensemble d'objectifs, une prise de position face aux questions soulevées et à partir de la théorie anthropologique du didactique de Chevallard (1985 ; 1992) sera d'un intérêt certain. Elle constitue en effet une source d'éclairage quant à la façon dont fonctionne le système didactique, et renseigne également sur la structuration des différents espaces autour de ce système.

4-2-1 La structuration de l'environnement autour du système didactique

Dans son ouvrage « *la transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné* », Chevallard (1985) structure l'environnement autour du système didactique en analysant l'interrelation qui lie les trois éléments qui le composent.

L'auteur précise que pour saisir l'orientation, la nature ou les traits que présentent les savoirs en usage et qui apparaissent chaque année vers le mois de septembre, il faut interroger l'environnement autour du système didactique.

En se référant en particulier au champ disciplinaire des mathématiques, les travaux de Chevallard (1985) montrent qu'il s'agit d'un environnement de structuration fort complexe, constitué de divers espaces en interaction qui exercent des influences plus ou moins directes sur l'orientation à donner aux enseignements d'une discipline. Le projet partagé d'enseignement et d'apprentissage au sein du système didactique est fortement empreint de l'emprise exercée par différents espaces situés à la périphérie de ce système.

Suivant la structuration de l'environnement proposée par Chevallard, l'espace proche du système didactique est d'abord constitué du « *le système d'enseignement* ».

Le système d'enseignement réunit l'ensemble des systèmes didactiques, et présente à côté de cela, un ensemble diversifié de dispositifs structurels qui permettent le fonctionnement didactique en y intervenant à divers niveaux. Crédité de par la position de proximité qu'il occupe par rapport au système didactique, et tout en assurant la formation de ce dernier¹, le système

¹ Le système d'enseignement inclut par exemple, des moyens multiformes (officiels et officieux) de régulation des flux d'élèves entre les systèmes didactiques, assurant (entre autres fonctions) la formation de l'ensemble des systèmes didactiques comme viable (Chevallard, 1985, pp. 24-25)

d'enseignement dispose selon l'auteur d'un droit de regard, mais aussi de décision sur ce qui est enseigné dans une discipline. L'on est en présence d'une instance essentielle, disposant d'une influence directe sur les savoirs mobilisés par les enseignants, ainsi que les modalités de leur transmission dans une classe. A travers l'une de ses missions essentielles qui est d'assurer l'encadrement des enseignants, le système d'enseignement est mis à contribution¹ dans le développement du processus aboutissant à la mise en route d'un programme. Dans le cadre de ce projet, le système d'enseignement favorise un meilleur rapport des enseignants et des élèves aux prescriptions formelles énoncées.

Suivant cette description, il ressort qu'en absence de toute emprise, autre que celle exercée par ce dernier sur le système didactique, l'organisation fonctionnelle adoptée et les caractéristiques que présente ce dernier, résulteraient des influences du système d'enseignement. La nature et les traits que prend le processus didactique en usage auprès des enseignants, seraient alors sous le contrôle et le pilotage du système d'enseignement.

Mais à ce niveau, la description qui situe le système d'enseignement seul à la périphérie du système didactique, n'est que partielle.

Selon Chevallard (1985), le système d'enseignement lui-même dispose à sa périphérie d'un autre environnement d'où émanent d'autres influences en dehors de celles que le système d'enseignement exerce sur le système didactique.

Par contraste avec la société des « clercs » que représente le système d'enseignement, et des « laïcs » que constitue son espace, ce nouvel environnement de structuration plus complexe, est doté d'une influence certaine. L'auteur la définit comme un *sas* par où s'opère l'interaction entre le système d'enseignement et l'environnement sociétal². On y retrouve les représentants du système d'enseignement, les concepteurs de programmes, les entrepreneurs, les religieux, les politiques, les philosophes, les chercheurs, les associations diverses...

Toute cette communauté émet des avis sur les différents choix à opérer et les orientations à donner à l'enseignement des disciplines scolaires. L'auteur y voit la sphère où l'on pense – selon des modalités parfois fort différentes – le fonctionnement didactique ; il lui attribue le nom de « *noosphère* », « le monde des idées », ou « le monde des choses de l'Esprit ».

¹ Dans la réalité et en ligne de compte des disposition à prendre, la participation de cet espace est obtenue au minimum lors des phases de consultations qui finalement se révèlent essentielles, car permettant de parvenir ou de tendre vers un consensus (Hébrard, 2004)

² Là se trouvent tous ceux qui aux avant-postes du fonctionnement didactique, s'affrontent aux problèmes qui naissent de la rencontre avec la société et ses exigences ; là mûrissent les solutions. Toute une activité ordinaire s'y déploie, en dehors même des périodes de crise (où elle s'accroît), sous forme de doctrines proposées, défendues et discutées, de production et de débats d'idées – sur ce qui pourrait être changé et ce qu'il convient de faire » (Chevallard, 1991, pp. 24-25)

La noosphère apparaît comme le lieu par excellence de débats et de négociations, et à juste titre on y retrouve un spécimen des différents espaces impliqués dans la chose scolaire¹.

En réalité, il n'existe aucune structure institutionnelle précise remplissant à elle seule, toutes les fonctions de la noosphère. Différents espaces appelés « *lieux noosphériques* » exercent leurs influences sur les choix à opérer dans une discipline. Un processus non formel élaboré et développé au sein de cet espace aura la mission d'orienter ou encore de cadrer l'enseignement disciplinaire. A travers le dispositif particulier mis en œuvre, il va être question de maintenir la stabilité didactique d'une discipline, qu'elle soit en difficulté ou non, et d'en assurer le dynamisme². Un processus original ou insolite peut être ainsi développé pour remplacer la structuration formelle de l'enseignement disciplinaire à partir d'un programme prescrit, ou pallier ses insuffisances.

Suivant la théorie, à "défaillance" de programme en EPS peut ne pas correspondre absence d'une organisation fonctionnelle au niveau de la discipline, mais plutôt adoption par la noosphère d'un mécanisme en remplacement du processus officiel de cadrage de l'enseignement. Dans ce cas, la réintroduction de nouveaux savoirs à partir de nouvelles prescriptions formelles, devra non seulement chercher à s'appuyer sur ce mécanisme de remplacement existant, mais également passer par le truchement du lieu noosphérique qui en assure le fonctionnement.

Dans le cas du Bénin, la résistance opposée par le corps professoral d'EPS vis-à-vis du nouvel enseignement trouve peut-être une explication de ce fait. Cette non adhésion collective aux textes découle du peu d'importance manifestée vis-à-vis de l'instance qui – bien que de façon non formelle – a garanti en période de crise³ le maintien et la stabilité de la discipline.

Au sortir de cet éclairage théorique sur la façon dont se structure l'environnement du système didactique, la coexistence de divers espaces appelés des lieux noosphériques assurent la

¹ Nous voulons parler des représentants du système d'enseignement, mandatés ou non, des associations d'enseignants, des professeurs, des représentants de la société, des spécialistes de la discipline qui militent autour de son enseignement, des chercheurs, des émissaires de l'organe politique, des parents d'élèves...

² Un des rôles essentiels de la noosphère est de maintenir le dynamisme d'une discipline tout en préservant le difficile équilibre entre les avancées des connaissances, les demandes du public, et les exigences de l'institution scolaire. Selon Léziart (1997), il s'agit d'équilibres qui en réalité, sont loin d'être secondaires ou formels. Ils justifient selon l'auteur l'existence de l'enseignement d'une discipline lorsque celle-ci est discutée.

En période plus stable la noosphère veille au « silence des chercheurs » (ceux-ci se manifestent lorsqu'ils estiment que l'écart entre l'état de leurs travaux et ce que l'école enseigne est tel que la discipline est dénaturée) et à l'adhésion des enseignants et parents d'élèves (les options choisies doivent apparaître alors comme intéressantes pour les élèves, adaptées à leurs possibilités, et susceptibles de participer à leur transformation). Léziart, 1997, pp. 60

³ La grande majorité des disciplines scolaires subissent des périodes de fortes contestations au cours de leur existence. C'est, particulièrement dans ces instants difficiles où l'équilibre entre diverses composantes n'est plus assuré, que la noosphère doit produire un ou des discours de défense de la discipline

régulation du système, en donnant son orientation et ses traits au système didactique des disciplines. Dans la description faite par Chevallard (1985), les instances de conception officiellement désignées pour structurer l'enseignement disciplinaire, ne sont pas les seules. D'autres espaces sont aussi au travail dans la détermination des savoirs à enseigner dans les disciplines et quant aux modalités de leur transmission. Le fonctionnement de ces espaces renvoie d'ailleurs à la notion d'institution développée par Chevallard.

4-2-2 L'existence du savoir « in vacuo »

La théorie anthropologique du didactique place le phénomène de transposition didactique dans un ensemble plus vaste : la transposition institutionnelle, qui tend à replacer ce phénomène dans le cadre large d'une écologie sociale et culturelle des savoirs, dans le champ de « *l'anthropologie c'est-à-dire ici, l'étude de l'homme* » (Chevallard, 1992, pp. 205).

La théorie anthropologique du didactique apporte un élargissement de la notion de transposition didactique. Elle s'intéresse à la vie des savoirs dans les institutions didactiques.

Pour penser l'univers cognitif d'un individu en termes anthropologiques, Chevallard utilise trois notions : l'objet, le rapport à l'objet, et la personne. Il désigne par objet toute entité matérielle ou immatérielle, qui existe au moins pour un individu. Tout est donc objet, y compris les personnes, les œuvres que sont les savoirs, les institutions et même les positions des sujets dans l'institution.

Le rapport à l'objet « O », décrit le système de toutes les interactions possibles qu'un individu « X » peut avoir avec un objet « O ». On dit que l'objet « O » existe pour l'individu « X » lorsqu'il a un rapport personnel à cet objet. Pour un individu, avoir un rapport personnel à un objet, c'est connaître cet objet (cet objet devient objet de son univers cognitif). Tout savoir apparaît dans une institution qui définit un rapport personnel au savoir, lequel pèse sur l'établissement des rapports personnels à ce même savoir : « un savoir n'existe pas « in vacuo » dans un vide social ; tout savoir apparaît, à un moment donné, dans une société donnée, comme ancré dans une ou des institutions » (Chevallard, 1989, pp. 213).

4-2-3 L'enseignant comme sujet appartenant à une institution

En anthropologie, la personne désigne le couple formé par un individu « X » et le système de ses rapports personnels à l'objet, à un moment donné de son histoire. Dès sa naissance, l'individu est assujéti à des multiples institutions. Il est soumis aux institutions telles que la famille, dont il devient sujet. Il est également sujet d'une multitude d'institutions, ce qui

lui permet de se constituer en une personne. Nos rapports personnels sont le fruit de l'histoire de nos assujettissements passés et présents aux institutions. Une personne est donc toujours sujet d'une institution. Au cours du temps, le système des rapports personnels de l'individu « X » évolue.

Pour expliquer les conditions d'existence de cet univers cognitif, Chevallard développe deux notions : l'institution et le rapport institutionnel à l'objet.

L'institution « I » représente un dispositif social « total », qui impose à des sujets d'occuper les différentes positions « P » offertes dans « I ». Ainsi l'établissement, le système éducatif, le système d'enseignement, la classe, la famille ...sont des institutions. Dans les institutions didactiques souligne Chevallard (1988), *« l'intention didactique relative à un savoir déterminé est cristallisé en institutions ayant vis-à-vis de ce savoir, une mission d'enseignement et celle d'enseigné »* (Chevallard, 1988, pp. 102).

De la même façon que pour un individu, on peut parler de la connaissance d'un objet par une institution, quand il se crée un rapport, que Chevallard qualifie d'institutionnel, entre cet objet et l'institution. A chaque institution « I » est donc associé un ensemble d'objets « OI » dits ensemble d'objets institutionnels, qui est l'ensemble des objets que connaît l'institution ou pour lesquels existe un rapport institutionnel. En devenant sujet de « I » en position de « P », un individu « X » s'assujettit aux rapports institutionnels qui vont (re)modeler ses rapports personnels aux objets. C'est la caractérisation du rapport institutionnel à travers les rapports publics de ses sujets qui permet d'analyser les véritables objets de connaissance, enjeux de l'institution.

Les programmes scolaires traduisent les rapports institutionnels de l'institution scolaire aux savoirs. Au sein d'une institution écrit Chevallard (1997), *« le savoir surgit comme ce qui peut être reconnu en commun par les membres de l'institution, sur la base de leur rapport personnel au savoir par delà les différences qui, d'individu à individu, affectent ce rapport ; plus précisément, c'est la reconnaissance par les sujets d'un rapport officiel au savoir qui permet à la formation épistémologique, donc au savoir et à l'institution, d'exister comme tel »* (Chevallard, 1997, pp.101).

En caractérisant les rapports des individus aux objets dans le cadre d'institutions, la théorie anthropologique du didactique permet d'approcher l'institution et les moyens d'action qu'elle met en œuvre. Elle permet de caractériser le choix des savoirs à opérer de même que leurs modalités de transmission par les individus.

La théorie anthropologique du didactique développe une série d'approches à propos de l'existence du savoir, des rapports individuels puis institutionnels à cet objet, utile à notre problématique.

4-3 Nos positions

4-3-1 Les hypothèses de la recherche

La problématique qui nous occupe est de faire la lumière sur l'existence auprès des professionnels de l'EPS béninoise, d'un processus didactique de substitution au processus de structuration formelle à partir de directives officielles ; et ainsi d'identifier les espaces qui s'approprient ce processus et en garantissent le guidage et la régulation.

En nous appuyant sur les éléments théoriques précédents en ce qui concerne l'organisation et les modalités assurant le fonctionnement didactique de l'EPS, nous faisons nôtres les positions suivantes :

Nos Hypothèses :

La structuration de l'EPS à partir du nouveau programme au Bénin, est à la fois le lieu d'un enjeu de mutation, mais aussi de mutation d'un enjeu :

Enjeu de mutation d'un processus officieux de structuration qui existe, en remplacement du processus officiel de structuration de la discipline à partir d'un programme officiel, et mutation d'un enjeu de pouvoir assurant le contrôle et le pilotage de ce processus de structuration de l'enseignement de l'EPS.

La nouvelle structuration comme enjeu d'une mutation didactique

L'EPS au Bénin se caractérise par la présence et l'usage auprès des enseignants, d'un processus didactique qui remplace le processus didactique défini à partir des directives formelles du programme.

Ce processus favorise la réalisation d'une unité théorique et pragmatique d'enseignement au travers des choix qu'opèrent les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes, malgré la faiblesse de structuration dont fait objet la discipline.

La nouvelle structuration comme mutation d'un enjeu de pouvoir

Le processus didactique qui existe et l'unité théorique et pragmatique d'enseignement dont il favorise la réalisation, sont sous le contrôle d'un espace non désigné, l'INJEPS, un espace qui agit tel un lieu noosphérique en définissant les orientations à donner à la discipline et aux enseignants.

La cohérence de l'action éducative en EPS, découle directement de la formation, telle qu'elle est mise en œuvre par l'Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et du

Sport (INJEPS). L'instance exerce une influence directe sur la détermination des savoirs à enseigner, les savoirs enseignés, ainsi que les modalités de leur transmission¹.

Pour expliquer les résistances opposées au nouveau programme, les hypothèses formulées révèlent la présence en EPS d'un double danger :

- danger de voir l'équilibre interne de la discipline se rompre ;
- danger d'une stabilité externe imposée, qui conduirait à la dépossession du pouvoir de contrôle exercée par l'INJEPS.

Ces hypothèses s'inspirent de la théorie de la structuration de l'environnement autour du système didactique, et plus particulièrement de la recherche de stabilité d'une discipline. Elles s'appuient également sur la sociologie des organisations notamment sur l'étude des mutations qui surviennent au sein des systèmes.

L'EPS au Bénin est confrontée à des réformes qui tentent d'affecter l'orientation des savoirs. Le nouveau dispositif de par la structuration et l'encadrement qu'il propose, semble occasionner une remise en question de l'équilibre interne et de la stabilité externe de la discipline, mais également une redistribution des pouvoirs des lieux noosphériques².

Confronter nos hypothèses telles qu'elles sont formulées à la réalité du terrain, nous conduit à analyser d'une part,

- la discipline et son système didactique, ou encore les caractéristiques du processus qui en permettent le fonctionnement ;

et d'autre part,

- le pôle défini par la formation à la didactique, ou la culture professionnelle des enseignants, à travers cette fois, la nature et les traits du système d'enseignement.

¹ Confère à cet effet la définition de pédagogie proposée par Mialaret (1979) à la différence de celle donnée par Reuter et al (2007). Pour ce premier auteur « la pédagogie serait ce mode d'approche des faits de l'enseignement et d'apprentissage qui ne prend pas spécifiquement en compte les contenus disciplinaires, mais s'attache également à comprendre les dimensions ou transversales des situations qu'elle analyse et qui sont liées aux relations entre enseignant et apprenants et entre les enseignants eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communications dans la classe ou les groupes d'apprenants, au choix des modes de travail et des dispositifs, au choix des moyens, des méthodes et des techniques d'enseignement et d'évaluation ».

² Il résulte de la thèse développée par de nombreux auteurs, en l'occurrence des travaux de sociologues des organisations comme Crozier, 1964 ; Crozier et Friedberg, 1977 ; Sainsaulieu, 1987 ; Douglas, 1991, que les efforts d'adaptation à consentir par les différents acteurs opérant dans un système ne sont pas toujours prêts à être entrepris par ces derniers. les acteurs.

La sécurité qu'ils ont acquis dans l'ancienne structuration de la matière d'enseignement, en l'occurrence à travers des modes de fonctionnement routiniers ; une stabilité et une sécurité que tendent désormais à remettre en cause ou ébranler les nouvelles réformes, et que défendent ces acteurs

Les incertitudes dont le programme est porteur et les nombreux efforts d'adaptation ou d'ajustement auxquels les membres du système doivent désormais consentir afin de pouvoir respecter les diverses recommandations dans leurs pratiques quotidiennes.

TROISIEME PARTIE

LE CADRE METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Introduction :

ORIENTATION GENERALE DE L'APPROCHE METHODOLOGIQUE

La visée de la recherche est de révéler l'adoption par les enseignants d'EPS béninois, d'une organisation fonctionnelle en remplacement de la structuration de l'enseignements à partir du programme.

L'intérêt majeur de toute structuration étant l'homogénéisation des pratiques d'enseignement, c'est à travers la cohérence de l'enseignement, les voies et moyens mis en œuvre pour sa réalisation, que l'existence de ce mécanisme et son fonctionnement peuvent être prouvés¹. Nous chercherons à montrer sa présence dans le cas de l'EPS au Bénin, par le résultat auquel il aboutit, c'est à dire l'unité théorique et pragmatique d'enseignement, directement liée aux choix des enseignants.

Une première étape de l'approche méthodologique, va consister à

- caractériser l'enseignement disciplinaire dispensé au quotidien par les professeurs.

Un tel travail va nous permettre de découvrir à côté des choix opérés par les professeurs, comment se composent les assortiments de savoirs, sans oublier leur organisation et les modalités de leur transmission.

Ensuite il sera question de :

- caractériser la formation à la didactique, et la culture professionnelle des enseignants d'EPS, au travers des contenus de la formation à la didactique tels qu'ils sont mis en œuvre à l'INJEPS², ainsi qu'au travers des stratégies développées par cette instance.

Nous nous proposerons ensuite :

- d'établir le lien entre cette formation à la didactique et à la culture professionnelle d'une part, et le processus didactique en usage auprès des enseignants d'autre part.

Cette dernière étape évaluera les effets de la formation mise en œuvre par l'INJEPS, sur les choix pratiqués par les professeurs.

Ces trois étapes permettent ainsi d'évaluer les hypothèses émises dans la recherche.

¹

² Raisonnement de type systémique qui renvoie à une analyse des attributions officielles de l'Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et du Sport, afin de déterminer quelles sont les missions formelles hiérarchisées qui tendent à s'imposer aux acteurs

Chapitre 1 : Caractérisation du processus de structuration en usage en EPS au Bénin

1-1 De l'identification à la caractérisation du processus didactique en usage auprès des enseignants d'EPS

1-1-1 La démarche méthodologique adoptée

L'hypothèse qui perçoit la structuration de l'enseignement de l'EPS au Bénin à partir du programme comme le lieu d'une mutation didactique, se fonde sur l'existence préalable d'une didactique déjà à l'œuvre, avant l'apparition de la nouvelle mise en forme. Il faut pour cela caractériser l'EPS béninoise, afin de révéler la présence effective d'une telle organisation fonctionnelle en usage.

L'étude doit s'appuyer sur les pratiques réelles d'enseignement et s'intéresser à l'unité théorique et pragmatique d'enseignement de la discipline qui doit être prouvée.

A cet effet, toutes les composantes de la discipline doivent être prises en compte. Cette orientation renvoie à la notion de « *matrice disciplinaire* » développée par Michel Develay. C'est-à-dire, « *un modèle à l'aune duquel il serait possible de comparer les pratiques d'enseignement* »¹ (Develay, 2004, pp.32).

En EPS la déclinaison de la matrice disciplinaire prend en considération :

- *les objets en usage dans la discipline*, ou l'ensemble des protocoles qui président à l'élaboration des savoirs que transmettent les enseignants ;
- *le choix des APSA support d'enseignement* : face aux Activités Physiques et Sportives de référence, quelles sont celles retenues par les enseignants pour faire l'objet d'un enseignement ;
- *les différentes gammes de savoirs en usage auprès des enseignants, ainsi que leurs modes de transmission privilégiés*, à travers des savoirs réellement dispensés, des situations d'apprentissage, des tâches et exercices, ou encore des connaissances et compétences mises en jeu, sans oublier les techniques d'adaptation ou de réajustement.
- *les modes d'évaluation en usage*, qui sont des variables de commande importantes du processus didactique (Marsenach, 1987 ; Chervel, 1988).

¹ Par la notion de matrice disciplinaire, Michel Develay entend à la suite de T. S. Kuhn « le principe d'intelligibilité d'une discipline donnée, ce que certains appellent aussi son cadre de référence. Le sens métaphorique renvoie à l'image de moule, de creuset qui constituerait le fondement de la discipline, son essence. » Consulter à cet effet l'ouvrage de l'auteur intitulé « De l'apprentissage à l'enseignement » (Balacheff, 1986 ; Develay, 2004, pp.43)

Indépendamment de la détermination de ce modèle de comparaison des pratiques d'enseignement, ce travail devrait nous permettre de faire apparaître les décalages entre l'ancien et le nouveau processus d'organisation de l'EPS. Ce qui est intéressant dans la mesure où une rupture trop importante entre les deux mises en forme, pourrait constituer la source potentielle de résistance opposée à l'application du nouveau programme¹.

1-1-2 Le recours à l'approche quantitative et sa justification

Les recherches en sociologie du curriculum et celles attachées à la réalité de ce qui s'enseigne², accordent de l'importance aux contenus de connaissances.

Notre problématique s'appuie sur ces références théoriques tout en considérant d'autres dimensions de l'encadrement comme entre autres, les protocoles d'élaboration des savoirs. En clair, il sera question d'identification et de caractérisation du processus didactique à l'œuvre en EPS à partir du choix des savoirs et compétences enseignés, mais également à partir des autres composantes de la matrice disciplinaire³ : une orientation qui rend opportune le recours à l'analyse quantitative.

Le tableau dressé, met en évidence l'absence de toute structuration suivie par les enseignants d'EPS au Bénin, avant l'introduction du nouveau programme. Cet état de choses témoigne de la grande marge de liberté dont disposent ces professionnels dans les choix qu'ils opèrent pour la construction de leur enseignement⁴. A partir de toute la gamme disponible d'outils, de savoirs, d'appareils docimologiques...permettant d'organiser l'encadrement de l'EPS, ils procèdent de façon délibérée et sans aucune contrainte officielle, à la sélection des éléments nécessaires à leur enseignement. L'assortiment de ces composantes, leur adoption par les professeurs, témoigne de l'unité ou de la diversité des pratiques d'enseignement sur la base d'une tendance qui peut être quantifiée. Cette dernière va refléter des choix d'enseignement

¹ Les sociologues des organisations nous renseignent sur l'importance des changements ou des ruptures dans le développement d'une organisation. Ils n'en révèlent pas moins la crise profonde qui peut en découler, d'une part, du fait que les acteurs ont acquis une certaine stabilité (voire une sécurité) à travers des modes de fonctionnement routiniers et peuvent s'opposer à l'introduction d'une nouvelle disposition porteuse d'incertitude, et d'autre part, parce que l'appropriation et la maîtrise d'une innovation exige de nouveaux apprentissages auxquels les acteurs ne sont pas souvent prêts à se plier (Crozier, 1964 ; Crozier et Friedberg, 1977)

² Confère à cet effet les travaux menés par Duru-bellat et Leroy-Andouin en 1990, ou ceux de Serra et Thauvel-Richard en 1994, ou encore ceux développés par Bressoux en 1993

³ Suivant le sens attribué à la notion de « *matrice disciplinaire* », une homogénéisation des pratiques est faite certainement à partir des contenus d'enseignement (l'assortiment des APSA support d'enseignement, les savoirs et connaissances, les tâches, les finalités...), mais aussi à partir des autres composantes de cette matrice comme les objets de la discipline et les usages qui en sont faits.

⁴ Cette situation est relevée et consignée dans la partie intitulée « Etat des lieux » figurant dans la partie introductive du nouveau programme, confère à cet effet l'annexe

orientés vers un objet de la discipline plutôt qu'un autre, vers l'utilisation d'une APSA comme support plutôt qu'une autre, ou même vers telle pédagogie au lieu d'une autre.

Pour chaque rubrique nous documenterons en terme de pourcentage. par rapport :

- à la totalité des objets de l'EPS susceptibles de contribuer à une meilleure organisation de la discipline ;
- à la gamme totale des APSA susceptibles d'être utilisées comme support d'enseignement dans la discipline au Bénin ;
- au type de connaissances, compétences, ou pédagogies que les enseignants privilégient.

Le recours à l'analyse de type quantitatif se fonde sur le fait que, bien avant l'orientation et les traits que présente chaque élément qui organise l'enseignement, il est d'abord question de son choix dans toute une gamme disponible : alors que des choix majoritairement portés sur les mêmes composantes de l'EPS, peuvent refléter une homogénéisation des pratiques d'enseignement, au sein d'un même échantillon de composantes des choix plus diversifiés, peuvent témoigner du recours à des processus didactiques différents de la part des enseignants.

1-1-3 Le recours à l'analyse qualitative et sa justification

En complément à l'approche de type quantitatif qui rend compte des choix préférentiels des enseignants, le recours à l'analyse de type qualitatif se révèle nécessaire pour approcher l'orientation et les traits que présente chaque composante organisant l'enseignement.

Notre étude ne se contente pas de déterminer la tendance des choix opérés par l'enseignant d'EPS, elle combine cette approche avec une analyse de ce qui est dispensé à travers les différents choix, ceci dans le but de certifier l'unité ou de la diversité des pratiques d'enseignement.

La démarche a ainsi permis d'aboutir à la caractérisation des contenus de connaissances proposés par les enseignants, ainsi que de leurs pratiques de terrain.

Les trois indicateurs utilisés à cet effet sont issus des trois pôles qui structurent l'encadrement de la discipline :

- *la tenue par les enseignants des objets de la discipline*¹, ou les préparatifs auxquels s'adonnent les maîtres et qui président à l'enseignement dans une classe. Ce préalable qui fait partie intégrante des leçons, est défini non pas par la forme et le nombre des objets de la discipline, mais plutôt par la nature, les traits qu'ils présentent, et leur signification.
- *les constructions théoriques et pragmatiques d'enseignement*, ou le processus didactique en usage en EPS à travers la détermination du contenu des savoirs en usage auprès

¹ Develay (1993) parle des protocoles de l'enseignement

des professeurs : organisation générale des leçons, définition des objectifs, méthodes d'enseignement, types de compétences recherchées chez les apprenants.

- *les procédures d'évaluation* à travers l'utilisation des outils docimologiques. Ces procédures rendent compte à côté des contenus de connaissances transmis, de la stratégie adoptée par les enseignants.

La démarche ayant permis la caractérisation de ce qui s'enseigne au quotidien en EPS, a en somme bénéficié d'une double approche quantitative et qualitative, afin de mettre en évidence la tendance quant aux choix des composantes retenues pour organiser la discipline, mais aussi l'orientation et le sens que prennent ces composantes. La démarche vise à révéler l'existence et le recours à des pratiques d'enseignement communes, ou la nature d'un processus didactique qui doit s'exprimer non seulement à travers les choix d'outils, mais aussi les traits qui les caractérisent.

La mise en œuvre des deux approches, quantitative et qualitative, est rendue possible grâce aux données empiriques qui ont été collectées.

1-2 Les démarches d'investigation

1-2-1 L'usage de l'enquête par questionnaire comme instrument nécessaire

Le processus ayant conduit à l'élaboration puis à l'introduction du questionnaire auprès du public ciblé pour l'enquête, a été précédé d'une étape qui s'est avérée déterminante quant au choix et à la nature du questionnaire.

Aucune étude par questionnaire n'a été en effet menée au Bénin sur la sensibilité des enseignants à cet outil de recueil. Nous avons donc attaché une attention particulière au respect de certains critères et de certaines règles.

Ainsi :

- le questionnaire ne doit pas être trop long ;
- il doit être anonyme et comporter des questions facilement compréhensibles ;
- les questions ne doivent pas susciter de longues réflexions et de longs développements ;
- le délai de réponse doit être relativement long ;
- le retour des questionnaires nous incombe ;

Nous avons opté pour un questionnaire de type semi-ouvert, avec une version tenant sur trois feuilles de format A4. Un total de vingt (20) questions composant trois rubriques différentes a été posé aux personnes choisies pour l'enquête¹ :

- la première rubrique renseigne sur l'identité et l'expérience de l'intervenant afin de voir si les données relatives au statut de l'enseignant n'ont pas une incidence sur ses pratiques d'enseignement ;

- La deuxième rubrique rend compte des choix didactiques de l'enseignant. A partir de toute la gamme de composantes disponibles, les données recueillies nous permettent de déterminer l'orientation des pratiques d'enseignement à partir des choix préférentiels des maîtres ;

- Les questions composant la troisième rubrique nous renseignent sur les raisons des choix adoptés par les enseignants. Ces informations déterminent les cohérences ou les finalités hiérarchisées qui les influencent dans la conception et la mise en œuvre de leur propre projet d'intervention.

Conformément à la nature des données recueillies grâce aux questions composant les deux premières rubriques, le recours à l'analyse qualitative s'est révélée plus appropriée. Elle a permis de signaler clairement les différentes tendances quant aux choix préférentiels des enseignants.

Pour ce qui est des informations collectées grâce aux questions de type semi-ouvert figurant dans la troisième rubrique, l'analyse qualitative en a permis les traitements. Cette approche a eu pour intérêt de mettre à jour et de comprendre le sens, mais aussi les diverses motivations quant aux choix des pratiques d'enseignement adoptées par les professeurs.

1-2-1-1 Le public ciblé par l'enquête par questionnaire

Le questionnaire a été adressé à 112 enseignants titulaires, intervenant à divers niveaux de l'enseignement secondaire et en poste dans différents établissements du Bénin. La totalité des questionnaires a été récupérée même si tous n'ont pu être exploités.

80 réponses, soit un pourcentage de 71,42%, a pu être traité.

La répartition des retours exploités suivant les localités et le sexe des enquêtés se présente de la façon suivante :

¹ Confère en annexe document portant sur le questionnaire de recherche.

Tableau N°6 : Répartition du corpus en fonction de la ville d'exercice et du sexe

Villes	Echantillon	Effectif Femmes
Porto-Novo	15	5
Cotonou	20	7
Parakou	15	5
Bohicon	10	3
Natitingou	5	1
Djougou	5	1
Pobè	5	1
Lokossa	5	1
Total	80	24

Cette répartition reflète d'une part, l'importance des villes, et d'autre part la proportion des effectifs d'enseignants par rapport à l'effectif national. Le public questionné, brasse des intervenants de divers âges et expériences. Tous ont été cependant formés après 1992.

Si au regard des informations recherchées, du contexte, et des multiples intérêts qu'elle présente pour notre démarche de recueil¹, l'enquête par questionnaire s'est presque imposée à nous comme l'outil méthodologique de référence, la collecte des données ne s'est pas limitée à l'utilisation de ce seul outil. Rappelons en effet que même si nombreux sont les travaux qui se sont employés à caractériser l'activité des enseignants à partir de réponses données à la suite de questionnaires², les études répertoriées par Delhaxhe (1997) révèlent des écarts parfois considérables entre les pratiques déclarées et celles réellement observées. « *Sans considérer le fait que l'enseignant n'est pas toujours conscient de ce qui se passe réellement dans sa classe, les réponses à un questionnaire sont un discours sur la pratique, non la pratique elle-même. Aussi mettent-elles en œuvre des processus de reconstruction et de rationalisation* »³.

¹ Grâce aux informations recueillies, l'enquête par questionnaire a permis entre autres la mise à jour des déterminants sociaux conscients ou non auprès des enseignants ciblés

² Des travaux ayant eu pour objet de caractériser l'activité des enseignants en classe à partir de questionnaires adressés aux professeurs : (Duru-bellat et Leroy-Audouin, 1990 ; Serra et Thaurel-Richard, 1994 ; Bressoux, 1993)

³ Delhaxhe (1997) Le questionné cherche à rendre cohérent son discours, chose que ne reflète pas nécessairement sa pratique sur le terrain. Par ailleurs, la restriction par rapport à la longueur du questionnaire n'a pu permettre de recueillir d'autres données complémentaires qui auraient sans doute favorisé l'heuristique.

Notre souci de rendre compte de la réalité des pratiques d'enseignement, nous a conduit à associer à l'enquête par questionnaire d'autres instruments de recueil de données. L'observation directe de terrain, l'entretien semi-directif, l'analyse de contenu et l'entretien d'auto-confrontation ont été combinés au questionnaire.

1-2-2 L'observation directe de terrain

Nous aurions pu nous intéresser aux seuls discours des enseignants recueillis lors de l'enquête par questionnaire¹, dans la mesure où ces derniers ne sont sujets à aucune contrainte officielle dans les choix d'enseignement qu'ils opèrent². Toutefois l'observation directe des séances d'EPS est associée à cette méthode de recueil pour compléter les informations obtenues.

Elle nous a permis :

- de collecter des données complémentaires sur la dimension pratique de l'enseignement de l'EPS ;
- d'évaluer la conformité globale des déclarations au sujet des pratiques (choix d'APSA, de savoirs, de protocoles...), avec les réalités de l'enseignement de l'EPS dans les établissements.

L'observation directe de terrain a enfin permis :

- de révéler d'éventuels comportements comme les stratégies didactiques d'ajustement, qui ne sont pas apparus auparavant.

1-2-2-1 La mise en œuvre de l'observation directe de terrain

La procédure utilisée consiste en l'utilisation d'une grille d'observation³ pour caractériser le déroulement d'une séance à travers la réalité des pratiques d'enseignement, mais également les différentes adaptations qui sont effectuées par l'enseignant lors de son intervention.

A cet effet, un total de soixante-quatre (64) séances déroulées par les intervenants ayant fait l'objet de l'enquête par questionnaire, ont été observées. Le choix des leçons prises en

¹ Si ailleurs les enseignants de par leur statut de fonctionnaire n'ignorent pas que leur mission comporte des obligations liées notamment au respect des prescriptions, l'absence de ces instructions au Bénin peut servir de justification et de parade aux enseignants dans les choix qu'ils opèrent. Etudier la mise en œuvre effective d'un programme bien défini renforce en effet le phénomène de mise en cohérence des discours de pratiques par rapport aux recommandations nationales.

² Le contexte béninois étant caractérisé par l'absence de prescriptions formelles reconnues et suivies par l'ensemble du corps professoral en ce qui concerne l'enseignement de l'EPS, les professeurs ne sont pas contraints de justifier les choix qu'ils opèrent.

³ Confère à cet effet la grille d'observation dans la partie annexe, document Grille d'observation.

compte a été effectué en s'appuyant sur la taille des localités, ainsi que sur l'importance des effectifs d'enseignants dans les établissements.

L'observation des séances a été menée comme le récapitule le tableau ci après :

Tableau N°7: Récapitulatif des séances observées par localités et par classes

Villes	Séances observées	6 ^{ème}	5 ^{ème}	4 ^{ème}	2 nd
Porto-Novo	12	3	3	3	3
Cotonou	16	4	4	4	4
Parakou	12	3	3	3	3
Bohicon	8	2	2	2	2
Natitingou	4	1	1	1	1
Djougou	4	1	1	1	1
Pobè	4	1	1	1	1
Lokossa	4	1	1	1	1
Total	64	16	16	16	16

A partir de la grille utilisée au cours de la procédure, l'observation directe donne lieu à la fin des interventions à des explications sous forme de discours de précisions, consignés dans une rubrique intitulée " Observation ". Ces discussions à chaud avec les praticiens viennent clarifier certains comportements observés lors du déroulement du cours.

Reprenant dans les grandes lignes les préoccupations du questionnaire, l'observation et les interrogations non standards qu'elle a suscitées, ont permis de gagner en richesse le champ exploré, tout en mettant à jour un certain nombre d'indices immédiatement pertinents et aussitôt utilisables. L'observation directe a en outre contribué à étayer l'étude en mettant en relation certains champs de la conscience du sujet qui s'appuient sur des variables contrôlables. C'est ainsi que les traits caractéristiques et mesurables relatifs à l'organisation des séances, de même que certains réajustements occasionnels durant l'enseignement de l'EPS, ont pu être déterminés.

1-2-3 L'enquête par entretien semi-directif afin de saisir le sens que les enseignants donnent à leur pratique

Notre projet est d'analyser au mieux le sens que les acteurs donnent à leur pratique. Dans cette perspective, l'enquête par entretien semi-directif a permis de mettre en évidence les

systèmes de valeur et les repères normatifs à partir desquels certains acteurs déjà questionnés, puis observés, s'orientent et se déterminent (Blanchet et Gotman, 1992)¹. Grâce aux diverses informations qui ont été recueillies, des données complémentaires à celles issues notamment de la troisième rubrique du questionnaire, ont pu être apportées.

L'enquête par entretien semi-directif s'est adressée aux soixante quatre (64) enseignants observés en pratique.

1-2-4 Le recours à l'analyse de contenu afin d'étudier les savoirs à enseigner

Révéler l'existence effective d'un processus didactique en EPS à travers la mise à jour de l'unité théorique et pragmatique d'enseignement qu'il permet de réaliser, implique de caractériser auprès des professeurs, l'usage d'un modèle commun d'encadrement de la discipline à travers leurs conceptions théoriques et pratiques d'interventions.

Un tel modèle qui touche à l'organisation fonctionnelle de l'EPS, doit en effet bénéficier dans ses contenus théoriques, mais aussi dans le sens accordé à ces contenus, de l'adhésion collective de la majorité de cette communauté. Il faut donc pour cela procéder à l'analyse de ces contenus de connaissances qui constituent le support de la pratique. L'analyse de contenu est utilisée à cette fin.

Nous nous sommes intéressés à tous les documents servant de support aux enseignants pour leur intervention en EPS. L'analyse de contenu a permis de passer au crible une abondante documentation que nous avons classée suivant les différents pôles de la matrice disciplinaire :

- les cahiers dits de prévision-réalisation identifiés dans les objets de la discipline ;
- les fiches de préparation ou fiches pédagogiques
- les appareils docimologiques
- l'ensemble de tous les autres documents servant de support à l'enseignement, regroupé sous le terme " Divers ".

Ce corpus a fait l'objet d'une analyse des contenus thématiques selon les modalités de codage des données proposées par Huberman et Miles (1991).

Quatre catégories d'information ont été isolées :

- une première catégorie regroupe l'ensemble des informations qui touchent aux protocoles et à l'organisation des cours ; on y retrouve par exemple la durée des cours, les objectifs de la séance, les préalables, la division du cours...

¹ Confère Blanchet et Gotman, 1992 dans « enquête par entretien semi-directif »

- une deuxième catégorie incorpore les informations liées à la mise en œuvre du cours ; ce sont les APSA à dispenser, les connaissances à enseigner, les savoir-faire et compétences recherchés, les situations et les tâches consignées...

- une troisième catégorie comprend les données afférentes aux évaluations comme les barèmes de notations, les fiches dites de taxation-cotation, les grilles d'évaluation, les fiches de critère de réussite...

- une quatrième catégorie regroupe les autres informations n'appartenant à aucune des catégories précédentes.

L'exploitation des informations a été ensuite menée pour rendre compte des conceptions théoriques de chaque professeur intervenant dans les classes de 6^{ème}, 5^{ème}, 2nd, et des stratégies adoptées à chaque niveau.

Les traitements effectués témoignent de l'existence d'une unité ou d'une diversité de pratiques chez les enseignants.

1-2-5 L'usage des entretiens d'auto-confrontation et les raisons quant à ce choix

Pour saisir le sens que les enseignants d'EPS donnent à leurs pratiques, mais également comprendre les disparités et les raisons quant à ces disparités, l'entretien d'auto-confrontation s'est avéré nécessaire.

A partir d'une approche comparative des pratiques, l'entretien d'auto-confrontation va en effet permettre d'analyser les divergences qui apparaissent chez les enseignants dans leurs choix didactiques.

Les entretiens d'auto-confrontation sont conduits suivant un protocole identique pour les enseignants qui ont été ciblés. Ils se déroulent de la façon suivante :

Après avoir filmé les séances, nous projetons ensuite à chaque enseignant les images de sa leçon, en respectant à chaque fois sa chronologie.

Durant cette projection, il est demandé à chaque enseignant de procéder à une analyse de la séance à partir des différents objectifs qu'il s'est fixé, le mode d'organisation et de déroulement qu'il a adoptés, sans oublier les transformations qu'il vise.

Sans que ne soit révélé le but précis de l'entretien, nous interrogeons ensuite chaque enseignant sur les différents choix didactiques opérés par son homologue en nous appuyant notamment sur les options qui les opposent dans leurs pratiques. Chacun des professeurs est ainsi appelé à expliquer ses sélections, et celles adoptées par son collègue.

Les entretiens d'auto-confrontation s'articulent autour de quatre phases principales :

1. projection de la totalité du film de sa séance à chaque enseignant. Cette projection se déroule environ douze heures après le déroulement de la séance ;
2. explication par l'enseignant de l'organisation, du fonctionnement adoptés, et des choix de méthodes pédagogiques ;
3. projection des séquences portant sur les divergences qui seront relevées au niveau des choix de pratiques et méthodes didactiques adoptés par chacun des deux enseignants¹ ;
4. justifications par l'enseignant de ses choix pédagogiques au regard de ceux adoptés par son collègue ;

Si suivant les intérêts précédemment énoncés et que vise pour notre étude l'usage de l'entretien d'auto-confrontation, la mise en œuvre d'autres techniques, en l'occurrence l'entretien d'auto-confrontation croisé aurait pu être envisagé, cela n'est pas sans comporter un risque.

A la différence de l'entretien d'auto-confrontation, l'entretien d'auto-confrontation croisé aurait pu conduire chez les enseignants à des attitudes de susceptibilité ou de défense. Déjà, avons-nous ressenti de telles réactions chez les individus ciblés notamment à travers les réponses apportées lors des entretiens semi-directifs et d'auto-confrontation. Par ailleurs, il faut également considérer notre statut de chercheur plus ou moins averti en ce qui concerne notamment l'enseignement de l'EPS. Ce statut aurait pu être perçu comme n'étant pas totalement neutre, et de ce fait susciter des comportements défensifs. Cette dernière raison nous a d'ailleurs conduit lors des entretiens à prendre quelques précautions dans le sens d'informer les publics ciblés des véritables intentions qui nous animent².

A ce dernier propos et au sujet des questions que nous posions, chacun des enquêtés n'avait aucune contrainte d'ordre temporel pour répondre. Autrement dit, nous ne devons intervenir que lorsque le discours de l'enseignant nécessitait un éclaircissement ou un recadrage.

¹ L'étape de la projection des films de séances aux enseignants, est bien sûr précédée de la visualisation et de l'analyse des différentes séances par nos soins. Cela justifie en partie les douze heures retenues entre l'étape N°1 et celle N°2

² Nous prenions bien évidemment la précaution de décliner notre identité complète, de parler brièvement de notre trajectoire, avant d'aborder parfois sous une forme d'échange les motifs réels de notre présence et les objectifs de nos travaux de recherches.

Nous devons toujours nous appuyer sur les séquences significatives repérées afin de relancer l'enquête en évitant toutefois de porter des jugements de valeur sur les différents choix opérés par chacun.

A travers la démarche retenue, nous avons établi un véritable dialogue pédagogique à partir des options didactiques privilégiées par chaque enseignant, et des divergences recensées dans le choix des stratégies. Les entretiens d'auto-confrontation ont été menés dans un climat de confiance, garantie de l'authenticité des données.

En définitive, notre travail a nécessité la combinaison de cinq instruments méthodologiques utilisés en fonction des contingences, de la nature des corpus, des données nécessaires à l'aboutissement de l'étude, mais aussi et surtout de leur fiabilité afin de rendre compte au mieux de ce qui s'enseigne. Au travers de la combinaison de ces techniques d'investigation, nous espérons saisir les attitudes, les choix préférentiels, les stratégies, ainsi que les opinions, les représentations, les raisons...qui ne sont en somme accessibles que par le langage, mais qui ne s'expriment spontanément que rarement¹.

1-3 Opérationnalisation et traitement des données

1-3-1 Opérationnalisation

Rappelons que notre travail consiste à déterminer le processus didactique en usage auprès des enseignants d'EPS au Bénin.

L'existence de ce processus que nous définissons comme étant un processus de remplacement à la mise en forme officielle de l'enseignement à partir des prescriptions, doit être prouvée à travers les pratiques à tous les niveaux, excepté les classes de troisième (3^{ème}), de première (1^{ère}), et de terminale. La vérification de l'hypothèse de l'existence de cette didactique de remplacement, devant être effectuée à partir de l'unité théorique et pragmatique d'enseignement à laquelle elle aboutit, il faut en effet ne pas prendre en compte les pratiques d'enseignement dans ces trois classes.

Les classes de troisième (3^{ème}) et de terminale font l'objet à la fin de chaque année scolaire d'un examen national en EPS. Pour ce qui est de la classe de première (1^{ère}), elle apparaît comme une véritable année préparatoire de celle de terminale. A partir de telles

¹ R. Ghiglione et B. Matalon (1991) suggèrent à cet effet une combinaison ou une association de différents outils méthodologiques, les uns devant venir compléter les limites des autres dans une perspective d'adéquation et d'efficacité.

considérations, nous retenons le fait que les choix qu'opèrent les enseignants (d'APSA support de pratiques, de compétences recherchées au niveau des élèves, de savoirs à enseigner ou réellement enseignés, leur mode de transmission ou encore d'évaluation), peuvent être influencés par ces épreuves. La caractérisation d'une unité théorique et pragmatique d'enseignement et la détermination du processus qui en permet la réalisation, ne sont valides que si les sélections opérées par les maîtres sont délibérées et sans contrainte. En cas d'influence, l'unité d'enseignement renverra à un processus didactique non issu des effets de la formation et de la culture professionnelle des agents, mais plutôt de convergences de pratiques orientées vers un but précis : dans le cas présent la préparation des épreuves sportives du BEPC ou du baccalauréat.

Occulter un tel paramètre biaiserait logiquement nos résultats en ce sens que l'absence de toutes prescriptions ou contraintes de nature à orienter le choix des enseignants, constitue le principe de base animant la recherche. *A contrario*, la liberté dont disposent les enseignants d'opérer des choix suivant leurs compétences et leur gouverne, représente la règle qui maintient et valorise l'heuristique.

La preuve de l'existence d'un processus didactique en usage auprès des enseignants d'EPS, sera apportée au travers des organisations fonctionnelles mises en œuvre, ou qui caractérisent l'encadrement de la formation dans les sixième (6^{ème}), cinquième (5^{ème}), quatrième (4^{ème}) et seconde (2nd). A la différence des pratiques d'intervention développées aux niveaux précédemment exclus (3^{ème}, 1^{ère} et terminale), les choix d'enseignement dispensés dans les classes de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 2nd, ne sont soumis à aucune contrainte formelle, encore moins officielle. Ces sélections semblent en effet relever de la volonté et de la responsabilité de chaque professeur, et paraissent directement liées à leur enseignement et entière compétence dans l'élaboration et la mise en œuvre de leur projet d'intervention.

Pour ce qui est de l'observation des enseignements dispensés aux niveaux de formation retenus, elle s'est étalée sur deux ans à savoir les années 2003 et 2004, et a été conduite pendant quatre mois à raison de deux mois par année.

A la suite de la réforme curriculaire ayant affecté l'enseignement de l'EPS à partir de 2005, ces observations ont été non seulement multipliées mais se sont aussi diversifiées en favorisant la collecte d'éléments nouveaux, permettant à l'étude de gagner en profondeur, mais aussi d'être mieux étayée à partir des opinions et comportements d'acteurs suite à l'introduction du nouveau programme. La récente structuration de l'EPS à partir des nouvelles instructions officielles a été envisagée de façon progressive. Certaines observations relatives à l'ancien mode d'organisation de la discipline ont encore été menées jusqu'en 2006.

1-3-2 Le traitement des données

La combinaison des cinq outils méthodologiques et leur mise en œuvre ont permis la collecte nécessaire à la caractérisation des conceptions et pratiques d'enseignement de l'EPS.

Ceci nous a amené à considérer les différents pôles qui structurent la matrice disciplinaire de l'EPS :

- 1- les objets de la discipline en usage, à travers notamment
 - leurs formes et les protocoles qui président à leur usage
 - l'usage (la tenue) effectif de ces objets dans le processus d'enseignement
- 2- les savoirs en usage chez les enseignants de la discipline, à travers :
 - les conceptions théoriques de l'enseignement
 - l'assortiment des APSA, support d'enseignement
 - l'organisation théorique des séances (durée, utilisation de l'espace)
 - les aspects pragmatiques d'enseignement
 - mode d'entrée dans l'enseignement
 - la nature des objectifs
 - les compétences recherchées
 - le type de pédagogie utilisée
 - la gestion pratique des séances
 - les procédures de régulation ou les techniques d'adaptation
- 3- les formes et méthodes d'évaluation
 - la forme des appareils docimologiques
 - le type ou mode d'évaluation privilégié

La recherche se donnant pour objet d'approcher au plus près la réalité de ce qui s'enseigne quotidiennement en EPS, ces trois volets ont été utilisés sous forme d'indicateurs.

Le tableau ci-après montre pour chaque pôle de l'enseignement, les indicateurs et les variables correspondants ayant fait l'objet d'analyse.

Tableau N°8 : Présentation des composantes d'analyse caractérisant la discipline

Dimensions de l'enseignement	Pôle de structuration	Indicateurs	Variables
Les Protocoles qui président à l'enseignement	Objets de la discipline	Leur forme	- Nombre des objets - Nature des objets
		Leur usage	- Contenus - Utilisation, tendances
l'Enseignement de l'EPS (Contenus de connaissances)	Conceptions théoriques de l'enseignement	Assortiments d'APSA	- Noyau dur des APSA - Choix préférentiels
		Organisation théorique	- Découpages cycliques - Décomposition séance
	Les conceptions pratiques de terrain	Modes d'entrée	- Diagnostic - Segmentation
		Nature des objectifs	- Obj. d'initiation - Obj. de performance - Obj. de participation - Obj. Compréhension
		Compétences enseignées	- Comp. Générales - Comp. propres - Comp. spécifiques - Comp. Transversales
		Pédagogies utilisées	- de type par Objectif - de type différencié - de type participatif - de type par compétence - autres
		Procédures d'ajustement ou de régulation didactique	- Gestions du groupe classe - Technique adaptative (Technique de l'incident critique)
l'Evaluation	Appareils docimologiques	Formes	- Nombre des outils - Nature des outils
		Modes de mesure	- Ev. Formative - Ev. Normative - Ev. Critériée

Après cette présentation des indicateurs, il importe d'étayer en s'appuyant l'exemple d'une APSA, notamment le saut en hauteur.

Tableau N° 9 : Présentation des indicateurs d'analyse de l'enseignement de la discipline

Indicateurs	Différentes formes	Signification	Exemples (Saut en Hauteur)
Les Objectifs	- d'Initiation (OI)	A visée d'acquisition d'un geste, d'une technique	Initiation à la prise d'élan au Fosbury
	- de Performance (OP)	Où la réalisation de la performance prime	Franchir la barre placée à 1m50
	- de Participation (Opa)	De nature à impliquer activement l'ensemble groupe	Participation de tous à l'élaboration d'un code de pointage
	- de Compréhension (OC)	Où la compréhension du groupe prime	Initiation à une auto-organisation d'une compétition de Saut
Les Compétences Enseignées	- Générales (CG)	Tournées vers une meilleure pratique G. de l'activité	Savoir apprécier les conditions et déterminants de l'action
	- Propres (CP)	Aides à franchir les difficultés liées à la pratique	Ajuster sa motricité par rapport à la zone d'appel
	- Spécifiques (CS)	Centrées sur la pratique juste de l'activité	Creuser le dos lors du passage sur la barre
	- Transversales (CT)	Aidant à la pratique d'autres activités	Savoir construire un regard critique sur le saut d'un autre élève
Les Pédagogies en usage	- Péda. par Objectifs (PPO)	Formation segmentée en plusieurs étapes successives	Les élèves seront capables de prendre un élan adapté au saut
	- Péda. Différentielle (PD)	Pédagogie centrée sur la réussite de chaque élève	Chaque élève doit améliorer son record d'au moins 10 cm
	- Péda. Participative (PP)	Construction collective des connaissances à acquérir	trouver les opérations motrices permettant de franchir la barre
	- Entrée par compétence (PC)	Construction par l'élève de ses compétences propres...	Trouver et utiliser sa propre technique pour franchir la corde à 1m30
	- Péda. Diverses (Pd)	Autres formes de Pédagogie utilisées	Différente des précédentes ou qui renvoie à une innovation

L'analyse de ces dimensions constitue pour l'EPS un modèle organisationnel et fonctionnel à partir duquel il est possible de comparer les pratiques d'intervention.

Chapitre 2 : Approche méthodologique de la formation à la didactique mise en œuvre à l'INJEPS

2-1 De la caractérisation de la formation, à la détermination du modèle type de formation en usage

2-1-1 La démarche empruntée

Après avoir décrit la démarche adoptée afin de caractériser les pratiques d'enseignement, cette étape vise à définir la méthodologie utilisée pour déterminer le modèle type d'encadrement proposé aux enseignants de la discipline par l'INJEPS.

A partir de la typologie des contenus et autres moyens d'action en usage en vue de la construction de leurs compétences, l'objectif vise à définir le modèle type d'encadrement, tel qu'il est mis en œuvre au sein de cette instance. L'aboutissement de la démarche est d'évaluer plus tard, en quoi le modèle de formation en usage à l'INJEPS, a un impact sur les choix d'enseignement adoptés par les professeurs.

Pour franchir cette étape, tous les volets composant l'encadrement des maîtres sont pris en compte.

Il s'agit notamment :

- des contenus contributifs de la formation développée à l'INJEPS ;
- des pratiques d'APSA proposées aux étudiants enseignants ;
- du modèle précis de formation à la didactique proposée;
- de la nature des examens ou épreuves qui évaluent les capacités ou aptitudes à exercer le métier d'enseignant d'EPS.

Toutefois, en dehors de ces composantes de la formation, les projets de l'encadrement pour la professionnalisation des maîtres étant souvent lié à la mise en œuvre d'autres moyens moins officiels, il faut également les analyser¹. Nous déterminerons donc le modèle de formation à la didactique des enseignants béninois à partir d'une double approche, systémique et stratégique :

- Systémique, avec une analyse du système du point de vue des missions qu'assure l'INJEPS et qui relèvent de ses attributions formelles. L'objectif est de déterminer précisément quel ensemble de cohérence et de finalités hiérarchisées tend à s'imposer à ces derniers dans les conceptions théoriques et dans la mise en œuvre de leur projet d'intervention.

¹ A un tel niveau, les moyens multiformes, aussi bien officiels qu'officieux étant déployés et mis en œuvre (Chevallard, 1991, pp. 24)

- Stratégique, qui s'appuie sur les processus non formels développés par le système d'enseignement : le but est de déceler les stratégies individuelles et collectives de même que les activités qui sont développées par rapport aux calculs qu'effectue cet espace dans son intérêt, et dans la négociation qu'il mène avec ses partenaires.

En somme, l'INJEPS en tant qu'instance sera appréhendé comme un lieu où se mêlent prescriptions formelles et processus informels¹, et le type d'encadrement qu'il développe comme une action collective, le produit d'un mixte.

Ce double raisonnement permet en effet de déceler toutes les influences et contraintes, officielles comme officieuses, qui pèsent sur les professeurs dans leurs choix de pratiques.

2-1-2 L'approche qualitative

La démarche entreprise ici cherche à caractériser les composantes du système d'enseignement en usage qui participent à la construction des compétences professionnelles didactiques des enseignants.

Au regard de la pluralité mais surtout de la nature des composantes qui structurent l'encadrement, l'analyse qualitative s'impose comme l'approche de référence dans la visée d'étudier les contenus de connaissances destinées aux enseignants. Dans le cadre de l'approche méthodologique, elle doit en effet nous renseigner sur la nature des contenus théoriques mobilisés, mais aussi pratiques², qui sont constitutifs du savoir didactique de la formation des futurs professeurs.

L'approche qualitative a été menée autour des différents pôles qui structurent les dimensions de la formation à la didactique des enseignants. Plusieurs corpus ont été analysés dans cette approche :

- les contenus de connaissances scientifiques dispensés à l'INJEPS ou formation fondamentale qui se constituent des savoirs scientifiques d'accompagnement ;
- les contenus de connaissances de la pratique des activités physiques et sportive ou formation chronologique ;
- les contenus de formation qui renvoient aux savoirs professionnels ou formation professionnelle.

¹ « ... prescriptions formelles et processus informels s'enracinent dans une structure de pouvoir et des processus d'échanges et de négociations informels pour lesquels elles fournissent à leur tour les arguments et les ressources. » (Friedberg, 1993, pp. 151).

² La théorie comme support de la pratique

Dans ce corpus, il faut à côté de l'analyse des composantes de la formation, étudier les textes de lois portant création, attributions et fonctionnement de l'INJEPS. Dans la perspective qui vise à différencier ce qui relève de missions formelles de ce qui renvoie aux stratégies officieuses, ce travail est important. En outre, il permet de déceler l'origine précise des influences provenant des sous-espaces composant l'espace que représente l'INJEPS.

L'approche qualitative est doublée d'une analyse quantitative.

2-1-3 L'approche quantitative

Au regard de la nature des corpus qui dans ce cadre, renvoient essentiellement à des contenus de formation, l'approche quantitative a été utilisée pour évaluer la masse horaire dédiée à la didactique, par rapport à la masse horaire totale de la formation.

Cette tendance est évaluée en pourcentage général et en pourcentage par formation.

Les deux approches, qualitative et quantitative, sont rendues possibles grâce à une masse de données empiriques, collectées à l'aide de trois outils méthodologiques

2-2 Les travaux d'investigation

2-2-1 L'analyse de contenu

Deux types de documentation ont été analysés :

- les textes de lois officiels qui régissent le système d'enseignement de l'EPS, mais aussi de chacun des espaces potentiels d'influence de la discipline,
- toute la documentation en usage à l'INJEPS et qui participe à la construction des compétences professionnelles des élèves-professeurs.

Suivant la procédure, une analyse des contenus thématiques selon les modalités proposées par Huberman et Miles (1991) a été réalisée. Les données collectées ont été ainsi étudiées en suivant les conceptions théoriques et pratiques proposées aux futurs cadres pour la construction de leurs compétences, et pour le développement des stratégies ou divers jeux adoptés par l'INJEPS afin d'influencer ces conceptions.

Ce type d'exploitation a en somme permis de mettre en évidence le modèle type d'encadrement mis en œuvre par l'institut, et développé à partir de prérogatives énoncées qui renvoient à une série de missions officielles, et de processus non formels qui favorisent diverses actions plus ou moins officieuses, venant épauler les attributions formelles.

2-2-2 L'enquête par entretien semi-directif

Cet outil a été utilisé afin de cerner le sens que les acteurs impliqués dans le processus de formation des maîtres accordent à leur mission de professionnalisation, mais aussi pour saisir certains phénomènes plus discrets tels que les attitudes, les opinions, les préférences, les représentations.

Ont été interrogés dans ce cadre, plusieurs acteurs issus de différentes instances impliquées dans l'éducation et qui, à notre sens, structurent l'environnement autour du système didactique de l'EPS.

Ils se répartissent de la façon suivante :

Cinq (5) acteurs au niveau de l'Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et du Sport (INJEPS), à savoir :

- le directeur des Etudes et de la formation initiale des cadres (D.E/INJEPS) ;
- le directeur de la formation continue (DFC/INJEPS) ;
- le responsable du laboratoire des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS) ;
- le responsable du laboratoire Jeunesse Animation socio-éducative (JASE) ;
- l'ancien directeur de l'INJEPS, et conseiller du président en matière de sport.

Ces différents acteurs interrogés, bien que responsables à divers niveaux de l'INJEPS, sont des formateurs entièrement investis dans l'encadrement des futurs enseignants d'EPS. Ils sont tous détenteurs d'un doctorat en STAPS et sont particulièrement engagés dans les aspects didactiques de la formation. La double casquette qu'ils portent au sein du système, est un aspect positif au regard des informations recherchées.

Nous avons également interrogé deux acteurs de l'Institut National de la Formation et de la Recherche en Education (INFRE) :

- le directeur adjoint de l'Institution (DA/INFRE),
- la secrétaire générale de l'institution (SG/INFRE)

Le corpus se compose par ailleurs de deux acteurs du Ministère de l'Enseignement Secondaire et de la Formation Professionnelle (MESFP) :

- le directeur Départemental du ministère (DD/MESFP) de la région Ouémé-plateau,
- le directeur exécutif chargé de la mise en œuvre des programmes.

D'un acteur de la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP) de l'EPS en la personne de :

- l'inspecteur principal en Education Physique et Sportive

Au total dix cadres issus de quatre espaces différents ont été interrogés. Cette approche a ainsi permis de déterminer la façon dont s'organisent les différents espaces qui structurent l'environnement du système didactique de la discipline, et la façon dont s'articulent les forces en présence, et surtout quel espace s'approprie véritablement ce processus.

2-2-3 L'observation directe de terrain

Les stages en milieu professionnel apparaissent comme l'une des composantes essentielles de l'encadrement proposé aux futurs enseignants.

Au cours de ces stages, les élèves professeurs font l'objet de contrôles et de conseils didactiques : des aspects qui rendent l'étude de ces situations utile dans notre démarche de déterminer l'origine des pratiques adoptées par les enseignants à l'issue de leur formation.

L'observation directe a concerné cinq (5) séances différentes. A l'aide d'une grille d'observation, nous avons évalué l'impact de ce moyen de la formation sur les choix d'enseignement.

Les données recueillies grâce aux trois outils d'investigation ont permis de franchir l'étape de la caractérisation des contenus théoriques et pratiques qui structurent la formation à la didactique en usage à l'INJEPS.

2-3 Opérationnalisation et traitement des données

2-3-1 Opérationnalisation

Nos travaux se centrent sur la période 1992 – 2005. Le choix de cette période se justifie par le fait que 1992 marque le début d'une ère, tout à fait nouvelle en ce qui concerne la formation des futurs professeurs à l'INJEPS.

Les élèves-professeurs sont désormais admis sur la base du Baccalauréat (ou équivalent) et non plus du BEPC ou du CEPE¹, comme ce fut le cas dans le passé. La formation initiale gagne ainsi en homogénéité.

Par ailleurs, à partir de cette année-là, l'encadrement dure cinq années et aboutit à l'obtention du Certificat, d'Aptitude Professionnel en EPS.

Ici l'opération consiste en une analyse des documents et contenus ci-après :

¹ BEPC signifie Brevet d'Etudes de Premier Cycle ; obtenu pour l'entrée au lycée

CEPE qui veut dire Certificat d'Etudes Primaires et Elémentaires ; obtenu pour l'entrée au collège

- les textes de lois officiels, régissant l'ensemble des espaces de structuration du système didactique de l'EPS ;
- les contenus de formation proposés aux élèves-professeurs et participant à leur professionnalisation : formations théoriques, pratiques, stages...
- les pratiques non formelles et informelles en usage qui viennent épauler les missions officielles d'encadrement.

Il sera alors question de procédures exploratoires à visée descriptive sans hypothèses fortes, et ayant pour fonction d'approcher et de caractériser l'organisation fonctionnelle du ou des modèles de formation adoptés à travers l'étude des savoirs en usage à tous les niveaux de l'encadrement Bardin (1998).

2-3-2 Traitement des données

Sans nier leur intérêt, les approches qui considèrent les seuls contenus de formation à la didactique dispensés dans les établissements d'encadrement, afin d'évaluer les retombées des formations initiales sur les conceptions et pratiques d'enseignement, présentent pour nous quelques limites.

Nous partons du postulat que la culture acquise et en usage auprès des enseignants, est tributaire non seulement de cette « *didactique-formation* » (Escot, 1991 pp. 200)¹, mais résulte également d'autres dimensions dont les savoirs d'accompagnement, ou encore la formation par la pratique des APSA. Selon Ghiglione et Matalon (1991), la formation à partir de ces savoirs entre pleinement en ligne de compte dans la construction des compétences professionnelles des enseignants.

Toutes les composantes de la formation sont prises en compte et l'ensemble des données recueillies est traité de façon à déterminer et caractériser précisément le modèle de formation adopté. Ainsi entrent en ligne de compte :

1- l'encadrement par la pratique des APSA

- l'assortiment et la forme des activités proposés et dispensés
- les contenus et modes d'évaluation au niveau de ce pôle de formation

2- les connaissances fondamentales d'accompagnement

- la forme des disciplines enseignées
- le poids qu'elles occupent dans la formation

¹ Thèse de Doctorat en STAPS intitulé « caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'EP et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles », soutenue en 1991 sous la direction de Jean Claude Martin et de Jacqueline Marsenach.

3- les formations à la didactique de l'EPS

- les disciplines théoriques support
- les volets pratiques, notamment les stages en milieu professionnel

4- les diverses stratégies développées qui viennent épauler l'encadrement formel

- les actions non formelles mises en œuvre
- les missions plus discrètes adoptées

Mais en réalité, c'est au niveau de chaque volet qui compose la formation que sont révélées les diverses stratégies menées individuellement et collectivement par les formateurs, de nature à orienter ou réguler les conceptions théoriques et pratiques des enseignants à l'issue de leur formation.

Le tableau suivant, récapitule la façon dont les informations recueillies sont traitées et organisées de façon à structurer chacun des pôles constitutifs de l'encadrement :

Tableau N° 10 : Présentation des différents pôles structurant l'enseignement de la discipline

Les différents pôles de l'encadrement	Aspects à analyser (explicites et implicites)	Variables ou paramètres
Formation par la pratique et pour la pratique des APSA	Forme, nature et organisation de l'enseignement	- Nombre des APSA - Nature et organisation - Stratégies développées
	Contenus de la formation et modes d'évaluation	- Mode d'entrée - Savoirs enseignés et évalués - Stratégies développées
Formation par le biais des connaissances d'accompagnement	Formes, nature et organisation des disciplines	- Nombre des disciplines - Nature et organisation - Jeux des formateurs
	Contenus, importance accordée à la formation	- Contenus des connaissances - Poids sur la formation - Stratégies de l'INJEPS
Formation à la didactique (dimensions théorique et pratique)	Didactique et pédagogies	- Formes et orientations - Masse horaire - Stratégies des formateurs
	Stages en milieu professionnel	- Déroulement - Masse horaire - Stratégies d'encadrement
Encadrement stratégique	Les divers moyens non formels ou officieux qui sont développés	- Les outils ou moyens imposés - Les différentes formes de pression sur les choix

Chapitre 3 : Etablissement et caractérisation du lien entre le processus de structuration de l'EPS, et la formation à la didactique des enseignants

3-1 Une démarche en trois étapes

3-1-1 L'objectif de la démarche

La double démarche méthodologique décrite précédemment ne se réduit pas uniquement à caractériser pour la première, l'organisation fonctionnelle en usage auprès des professeurs, et pour la seconde, le modèle de formation à la didactique qui leur est transmis par le système d'enseignement. Ces deux démarches favorisent en effet la mise en œuvre d'une troisième, qui consiste à établir le lien qui existe entre les deux volets identifiés et caractérisés grâce aux deux premières.

3-1-2 Nature de l'heuristique

A ce stade du travail, la méthodologie doit être menée en trois étapes complémentaires :

1- la première démarche consiste à rapprocher les deux modèles d'organisation de l'EPS en usage à chaque niveau : celui que propose le système d'enseignement à travers la formation, et celui réellement mis en œuvre par les enseignants ;

2- dans une deuxième étape nous évaluerons les effets de cette formation sur les savoirs en usage ;

3- enfin, nous chercherons à établir les ensembles de cohérence issus de la formation des professeurs, et qui tendent à s'imposer explicitement ou implicitement à ces derniers dans leur mission.

3-1-3 Des précautions à prendre

La structuration de l'environnement autour du système didactique de l'EPS au Bénin, révèle la présence d'autres instances pouvant exercer des influences sur les pratiques d'enseignement. Il est important de les prendre en compte et de les analyser à la façon du système d'enseignement. C'est par exemple le cas de la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP).

Les outils d'investigation que représentent l'analyse de contenu, les entretiens semi-directifs, et de confrontation, nous aident à prouver l'existence du lien étroit entre la formation à la didactique reçue par les enseignants, et leurs pratiques d'intervention. Les différents choix qu'ils opèrent dans ce cadre, renvoient aux conceptions théoriques et pratiques de la discipline.

3-2 Conclusion de l'approche méthodologique

La démarche empruntée pour confronter nos hypothèses à la réalité du terrain, trouve son aboutissement à travers une succession de trois étapes distinctes, et complémentaires.

La première étape, à travers la combinaison d'outils d'investigation et les données qu'ils permettent de recueillir, tente de déterminer précisément l'organisation fonctionnelle adoptée en EPS au Bénin, à travers la caractérisation des :

- protocoles qui président à l'enseignement de la discipline ;
- compositions de l'assortiment des APSA support d'enseignement ;
- contenus de connaissances mis en œuvre par les enseignants ;
- modalités de transmission de ces contenus ;
- modes de gestion et d'évaluation des savoirs.

L'étude menée autour de l'ensemble de ces composantes, révèle au-delà de la définition du modèle de fonctionnement de l'EPS béninoise, la nature même du processus en usage auprès des enseignants de la discipline ; nature mise en évidence grâce au résultat auquel parvient ce processus à savoir, l'unité théorique des conceptions et pratiques d'enseignement en usage.

Dans une deuxième étape, l'objectif est de caractériser grâce également à une combinaison d'instruments de recueil, le modèle de formation tel qu'il est mis en œuvre au sein du système d'enseignement et proposé aux futurs enseignants.

A ce stade, la préoccupation centrale à laquelle tente de répondre la recherche, est de déterminer tout ce qui influence les enseignants dans les sélections qu'ils opèrent au quotidien. Pour parvenir à la définition de cet ensemble de cohérences hiérarchiques provenant du système d'enseignement ou non, et qui pèse sur les professeurs, les deux approches, systémique et stratégique, sont mobilisées. L'influence qui oriente les choix de pratiques d'enseignement est étudiée comme une action collective, le produit d'un mixte où se mêlent missions formelles d'encadrement, et processus informels qui viennent consolider les attributions formelles.

La troisième étape, prolongement des deux précédentes, est une démarche déductive, menée toutefois à partir de l'analyse de contenus, des entretiens semi-directifs, et de confrontation.

Elle consiste en une évaluation des impacts de l'encadrement et des divers moyens officiels et officieux, mis en œuvre dans la formation des maîtres sur les choix de conception et pratiques qu'ils opèrent. La finalité de la procédure permet d'établir le lien entre le processus didactique en usage auprès des enseignants, et la formation des maîtres telle qu'elle est développée par l'INJEPS.

Le franchissement de ces étapes successives et les principaux résultats qu'elles nous apportent, favorisent l'aboutissement de l'étude et les conclusions importantes qu'elle autorise.

QUATRIEME PARTIE

RESULTATS, INTERPRETATIONS ET DISCUSSIONS

Introduction

Les investigations menées et les données auxquelles elles aboutissent portent sur deux volets distincts. L'étude de ces deux volets, représentent les deux étapes dont le rapprochement et la comparaison à travers une troisième démarche, amène aux résultats qui autorisent à tirer les conclusions de cette recherche.

Le premier volet concerne la caractérisation des savoirs en usage auprès des enseignants en EPS. Cette démarche qui présente les conceptions et pratiques d'enseignement dans la discipline, sera menée à partir de la « matrice disciplinaire », le modèle pris comme référence et à l'aune duquel nous allons comparer les mises en forme de l'EPS adoptées par les enseignants. Cette caractérisation est développée autour des composantes que sont :

- les objets de la discipline dont l'usage définit le protocole qui préside à l'enseignement ;
- la gamme des APSA utilisée comme support d'enseignement ;
- les contenus de connaissance en usage à travers les types d'objectifs qui orientent les conceptions, et les compétences transmises ;
- l'activité évaluative des enseignants ;
- les procédures d'ajustement ou de régulation didactique ;

Le second volet porte sur le modèle type d'encadrement délivré par l'INJEPS à travers les différents pôles qui structurent cette formation pour la professionnalisation des futurs enseignants et enseignants titulaires. Cette caractérisation est menée à partir de trois composantes :

- le pôle de la formation à partir de la pratique des APSA.
- le pôle de la formation à partir des savoirs d'accompagnement ;
- le pôle de la formation à partir de la didactique ;

La troisième démarche avant nos réflexions et conclusions, est menée en vue d'évaluer les effets de la formation, telle qu'elle est mise en œuvre à l'INJEPS sur les conceptions et pratiques d'enseignement de l'EPS.

Chapitre 1 : Détermination et caractérisation des conceptions et pratiques d'enseignement en usage en EPS

1-1 Caractérisation des conceptions d'intervention à partir des objets de la discipline et de leur usage

1-1-1 Les objets de la discipline en usage

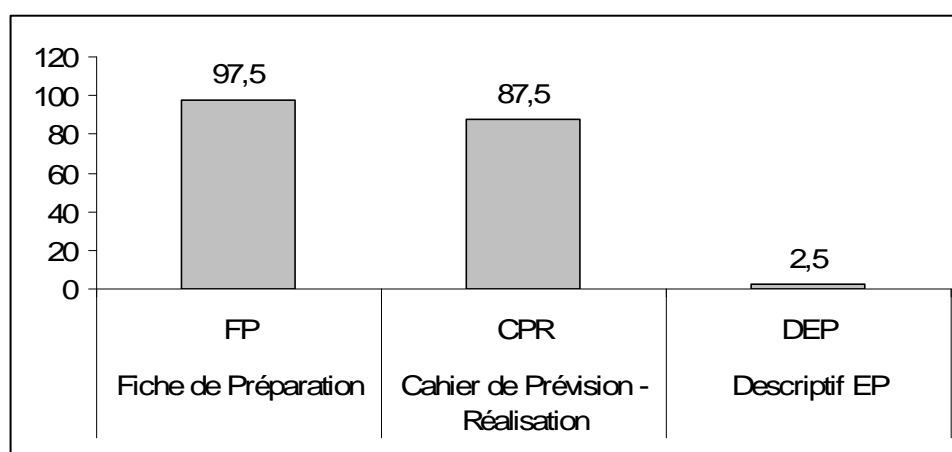
Concernant la composition de la gamme d'objets en usage chez les enseignants d'EPS qui définit à leur niveau le protocole qui préside à l'enseignement de la discipline (Brousseau, 1998 ; Develay, 2004)¹, le premier niveau de dépouillement permet de mettre à jour :

- un assortiment composé de trois objets :
 - le Cahier de Prévision-Réalisation (CPR) ;
 - la Fiche Pédagogique (FP) ;
 - le Descriptif de l'EPS (DEP) ;

L'analyse statistique menée autour de l'adoption de ces outils par les enseignants, témoigne d'un recours généralisé des maîtres au Cahier de Prévision-Réalisation et à la Fiche Pédagogique dans les protocoles.

Le graphique suivant qui présente en abscisse les divers objets de la discipline, et en ordonnée le pourcentage quant à leur usage, rend compte de cette tendance.

Graphique N°1 : L'adoption et l'usage des objets caractéristiques de la discipline EPS



¹ Guy Brousseau (1988) dans « théorie des situations didactiques » est relayé par Michel Develay pour définir les objets de la discipline ainsi que leur usage comme entrant pleinement en ligne de compte dans le cadre du contrat didactique.

Une lecture du graphique indique que 87,5% des enquêtés disposent d'un cahier de Prévision-Réalisation, alors que presque la totalité de l'échantillon, soit 97,5% est détentrice d'une « Fiche Pédagogique ».

L'usage du troisième objet, le Descriptif de l'EPS est faible (2,5 % seulement).

Chacun des enquêtés possède au moins le cahier de Prévision-Réalisation ou la Fiche de préparation, alors que 100% des individus ciblés qui disposent du Descriptif de l'EPS, dispose en plus des deux autres objets.

L'étude ne s'est pas limitée à évaluer le nombre des objets de l'EPS en usage, et leur adoption par les enseignants. Conformément à leurs fonctions, elle s'est également attachée à analyser la forme qu'ils présentent.

Ainsi d'autres données rendent compte de l'appellation exacte utilisée par les enseignants pour désigner chaque objet, et leurs caractéristiques¹.

1-1-2 Au delà du recours au CPR dans les protocoles

Les données révèlent que, quel que soit l'enseignant, l'appellation de Cahier de Prévision-Réalisation utilisée pour désigner cet objet de l'EPS, ne change pas au profit d'une autre dénomination.

Le CPR conçu pour chaque classe, est un support où les professeurs mentionnent ce qu'ils projettent de faire, et après chaque séance, ce qu'ils ont réellement fait.

Une étude des caractéristiques du document montre que deux modèles sont utilisés dont l'un conçu à partir de l'autre :

Le premier est divisé en trois colonnes :

- la première colonne renvoie à la rubrique des « Prévisions »,
- la deuxième intitulée « Réalisation » représente celle dans laquelle l'enseignant mentionne ce qu'il estime avoir réalisé au cours de la séance par rapport à ses projets,
- la troisième colonne est réservée aux diverses observations propres de l'enseignant.

La différence notoire qui apparaît entre ce modèle et le second modèle, se situe au niveau du découpage de chacune des pages du document, où il est inséré une colonne supplémentaire correspondant à une rubrique dite de « Taxation Cotation ». Dans cette rubrique retrouvée chez environ 1,6% des professeurs, est inscrit le passage (ou non) de conseillers pédagogiques (ou d'inspecteurs) au cours de la séance, et par ailleurs les appréciations données par ces derniers.

¹ En effet, il faut reconnaître qu'à travers l'usage et le recours important à ces deux objets que représentent le CPR et la FP, il peut être simplement question d'une logique qui traduit une conscience professionnelle de la part des enseignants interrogés. A ce titre, les chiffres obtenus témoigneront de cette réalité plutôt que d'une communauté d'actions.

1-1-3 Au-delà de l'usage collectif de la Fiche Pédagogique ou de Préparation

Si les statistiques indiquent que la quasi-totalité des enseignants a recours à la « fiche pédagogique » ce terme révèle des appellations variables au sein du corps enseignant. La dénomination varie entre « Fiche de préparation » et « Fiche pédagogique ». Mais en réalité aucune différence fondamentale ne sépare ces deux documents. Ils tiennent le même rôle pour l'ensemble des individus interrogés.

La FP est un outil de référence comportant un ensemble d'informations relatives à l'organisation (matériel, humain...) d'une séance, et nécessaires à son déroulement. On y retrouve des données d'ordre général au sujet du groupe classe ou de l'établissement, mais aussi des informations liées au projet d'enseignement : le découpage de la séance, l'APSA enseignée, les objectifs de séances, les tâches, les contenus de connaissances (déclaratives et procédurales), l'organisation et les dispositifs didactiques mis en place, les situations, les compétences recherchées¹...

Cet objet de la discipline présente le projet d'intervention, décrit le cadre de sa réalisation suivant la progression suivie. Il s'agit chez les enseignants du plan de normalisation de la formation à court terme, apparu essentiel comme en témoignent les chiffres et les discours : *« ...nous déroulons ce cours à partir de la fiche de préparation que nous avons élaborée, seulement nous l'avons oubliée en venant ce matin en classe »*².

A la différence du Cahier de Prévision-Réalisation, un modèle unique de FP est identifié et retrouvé en usage chez les enseignants. Il est préconçu à partir d'une architecture informatisée, ou copié de façon manuscrite par l'intervenant lui-même. La formulation des contenus de connaissances, de la batterie d'exercices, des situations d'acquisition des savoirs, et des consignes de réalisation sont élaborés sur la base de ce modèle standard³.

A cet effet, 5,40% représente le pourcentage d'utilisateurs ayant reproduit à la main un modèle toutefois conforme au modèle informatisé.

En définitive, la mise en œuvre par les professeurs des contenus de formation en EPS, est réalisée suivant cette trame qui structure les conceptions théoriques d'enseignement. A partir d'une série de questions initialement formulées sur sa matrice, la Fiche Pédagogique cadre l'intervention des maîtres à travers les réponses qu'ils apportent, définissant ainsi leur conception.

¹ Confère modèle de fiche pédagogique en usage dans annexe du travail dans documentation concernant les conceptions d'enseignement.

²Portion tirée de l'entretien semi-directif après observation directe d'une séance d'EPS.

³ Confère documents annexes à Fiche pédagogique.

1-1-4 L'adoption et l'usage du « Descriptif de l'EPS »

Comme l'indique le graphique récapitulatif la tendance quant à l'adoption des objets qui matérialisent l'EPS au Bénin, le recours au « Descriptif de l'EPS » est apparu très faible. L'analyse révèle que les professeurs ayant recours à cet outil dans leur conception d'enseignement, interviennent au sein d'un même établissement et s'appuient sur un modèle identique.

Le document rappelle l'intérêt et les objectifs de l'EPS, la nécessité de pratiquer cette discipline ainsi que les conditions de sa pratique. On y lit par exemple : *« l'EPS est et reste une discipline à part entière comme les autres disciplines du système scolaire ; la différence est qu'elle se sert d'activités physiques et sportives pour atteindre ses objectifs qui sont... »*

L'usage peu répandu du DEP au sein du corps enseignant, témoigne d'une pratique isolée. Le recours à cet objet par des enseignants exerçant au sein d'un même établissement met en évidence l'existence de concertation dans leur rang.

Conclusion

En somme, les premiers résultats obtenus rendent compte du recours des enseignants à une gamme d'objets. Deux des trois objets composant cet assortiment, sont largement partagés par l'ensemble des enseignants.

La caractérisation de ce pôle qui fait partie intégrante du processus didactique, révèle dans le cas de l'EPS béninoise :

- une gamme d'objets de l'EPS constituée essentiellement de deux éléments,
- un usage généralisé auprès des intervenants de ces objets dans les protocoles qui président les interventions de terrain,
- l'adoption de modèles identiques de ces objets, aussi bien dans leur forme (appellations, architectures), que dans leurs fonctions (utilité, contenu).

Ce premier bilan met en évidence une adhésion de l'ensemble des enseignants à une conception qui structure la matrice disciplinaire. L'usage de ces protocoles constitue les données à partir desquelles les professeurs définissent le cadre d'organisation de leurs leçons.

1-2 Les modes d'organisation des leçons en usage

Dans notre projet de caractériser les conceptions théoriques d'enseignement, la façon dont les intervenants organisent leurs leçons sur l'ensemble de l'année, est essentielle. Les données qui permettent de mettre à jour ce pôle de l'enseignement, sont issues de l'analyse du

contenu des « objets de la discipline », combinée aux données recueillies grâce à l’observation directe des séances d’EPS, et des entretiens qui ont suivi.

1-2-1 L’organisation annuelle de l’enseignement

A ce niveau d’organisation, apparaît également une forte homogénéité quant à la façon dont s’effectue le découpage annuel des apprentissages.

La division annuelle de l’enseignement en plusieurs cycles de formation est admise en EPS au Bénin et deux modèles de découpage se précisent.

Le tableau suivant, récapitule pour la totalité des enseignants interrogés, ces deux modèles de découpage en usage, les similitudes qu’ils présentent, ainsi que les pourcentages d’adoption.

Tableau N° 11 : Récapitulatif des deux modèles de découpage cycliques en usage

Modèle en usage	Composition	Similitudes	Différences	Tendances
1 ^{er} Modèle	8 séances	- une évaluation diagnostique dite de début de cycle - des séances d'apprentissage	Six séances d'apprentissage	93% des enseignants
2 nd Modèle	6 séances	- une évaluation de fin de cycle	Quatre séances d'apprentissage	7% des enseignants

Une lecture du tableau à travers les résultats qu’il présente, laisse apparaître une forme d’organisation des leçons largement partagée par les enseignants. Quelques nuances ressortent cependant quant au nombre précis des séances d’apprentissages dans un cycle,

1-2-2 Le mode de division et d'organisation d'une séance

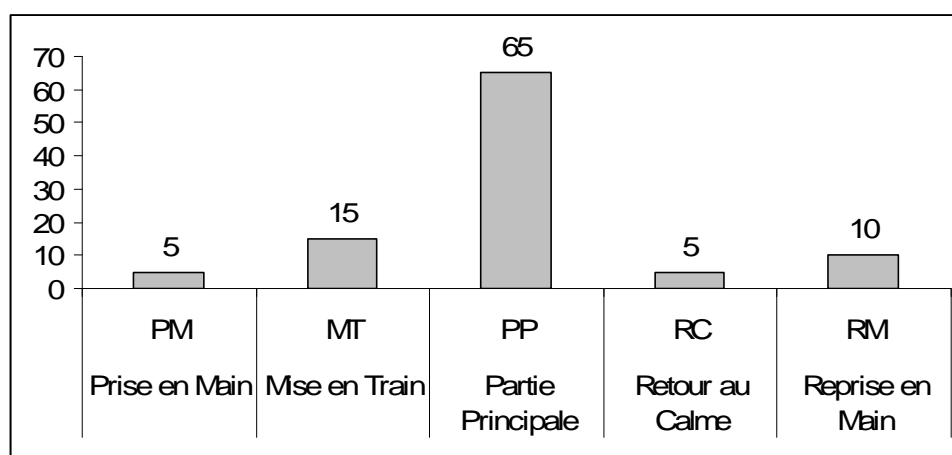
Cinq parties importantes sont identifiées dans le déroulement des séances telles qu'elles sont conçues par les enseignants questionnés.

Il s'agit de la prise en main (PM), de la mise en train (MT), de la partie principale (PP), du retour au calme (RC), et enfin de la reprise en main (RM). Elles sont également présentées sous les mêmes appellations chez les différents intervenants, et occupent d'un enseignant à l'autre le même pourcentage de temps consacré à une séance.

Le graphique suivant met en évidence pour l'ensemble des quatre-vingt enseignants, l'unique modèle de division de séance en usage à leur niveau, ainsi que le temps consacré à chacune de cinq parties composant ce modèle.

Il présente en abscisse les cinq différentes parties et en ordonnée le pourcentage de temps qu'occupe chaque partie.

Graphique N°2 : Tendances quant à la division des séances et au temps imparti pour chaque partie : durée en minutes



Au-delà de cette forme de répartition commune aux enseignants, l'enquête relève les mêmes significations qui sont accordées à chacune des cinq parties

Ainsi :

- la prise en main (PM) correspond à cette partie qui intègre le contrôle de présence, la présentation de la séance à travers notamment ses objectifs ;
- la mise en train (MT) renvoie à l'échauffement à travers notamment l'échauffement général et spécifique ;

- la partie principale (PP) constitue pour l'ensemble, le lieu où est développé le thème central de la leçon (les apprentissages proprement dits ou l'évaluation) ;
- le retour au calme (RC) représente le temps d'inactivité ou d'exercices de relaxation ;
- la reprise en main (RM) désignant le temps de l'objectivation et les perspectives.

Toutefois, il est utile de faire remarquer que l'enquête a permis de relever quelques nuances quant à l'organisation des séances, en l'occurrence pour ce qui est de leur durée : nous y reviendrons.

Pour conclure

Dans la perspective de démontrer la réalité d'une unité théorique et pragmatique d'enseignement au Bénin, il importe au-delà des aspects liés aux conceptions, de nous pencher sur ce qui s'enseigne réellement lors des séances pratiques d'EPS : les savoirs en usage.

1-3 Détermination et caractérisation des contenus de connaissances en usage en EPS

Introduction

Après avoir caractérisé les protocoles qui président à l'organisation théorique des leçons, notre projet vise à caractériser les savoirs en usage auprès des enseignants.

Ce travail est mené au travers de l'approche des conceptions d'enseignement, mais aussi des pratiques d'intervention sur le terrain.

Au regard du caractère composite des savoirs en usage, le projet nous conduit à statuer sur les différents constituants de l'enseignement, en commençant par le choix des APSA.

1-3-1 Le choix des groupements d'APSA en EPS

Quelques recherches afférentes à l'EPS, précisément menées autour des APSA de référence, ont permis la mise à jour au Bénin de toute une gamme d'Activités et de Pratiques susceptibles de constituer des supports d'enseignement dans la discipline¹.

A ce sujet, exceptées quelques APSA dont l'enseignement reste impossible à cause du manque d'infrastructures (par exemple la pratique du vélo, du saut à la perche, des activités gymniques avec agrès), la plupart des activités peuvent servir de support dans le cadre de

¹ Confère à ce propos nos travaux menés en 2003 sur l'EPS au Bénin, et concernant l'offre de la discipline et la réalité en matière de pratique du milieu béninois, Mémoire de DEA en STAPS Université de Rennes 2 Oct. 2003 ; ou encore les travaux de Tonoukouen Norbert au sujet de l'« Evolution de l'Education Physique et Sportive au Bénin » en 1994.

l'enseignement en EPS. Elles structurent d'ailleurs les huit groupements d'activités classiques¹, auxquels nous ajoutons le groupe des Pratiques Corporelles Traditionnelles.

Suivant cette classification, nous retrouvons :

- les activités athlétiques,
- les activités gymniques,
- les activités aquatiques,
- les activités de coopération et d'opposition,
- les activités d'opposition duelle,
- les activités de combat,
- les activités physiques artistiques,
- les activités de pleine nature
- les pratiques corporelles traditionnelles.

C'est sur la base de cette classification que les premiers résultats révèlent une tendance qui apparaît fortement orientée. Ils définissent d'une part au sein de chacun de ces neuf groupements d'activités, ceux qui constituent les groupes privilégiés en usage, et d'autre part au sein de la totalité des APSA disponibles, celles qui sont préférentiellement sélectionnées dans les conceptions, en fonction des différents niveaux d'enseignement.

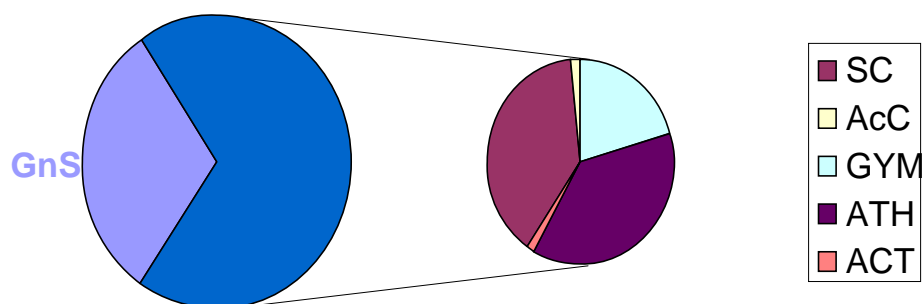
Le pourcentage est déterminé :

- par rapport à l'ensemble des choix d'APSA opérés par les professeurs quel que soit le niveau d'enseignement,
- par rapport à la part qu'occupe chaque groupement dans l'enseignement dispensé à chaque niveau.

Les résultats sont présentés sous la forme de camembert multicolore, avec une couleur précise pour chaque type d'APSA.

¹ Confère à ce sujet les Instructions Officielles d'Education Physique et Sportive en France et la répartition en huit groupes d'APSA préconisée.

Graphique N°3 : Tendance quant aux choix préférentiels des groupements d'APSA



Une première lecture du graphique montre que la totalité des familles d'activités disponibles n'est pas représentée à travers les choix qu'opèrent les enseignants. Les résultats indiquent en effet des choix préférentiellement orientés vers certains groupes d'APSA, au détriment d'autres gammes d'activités non sélectionnées (GnS). Cette Gamme non Sélectionnée représente environ 43%

Cinq des neuf familles d'activités disponibles sont effectivement représentées dans l'enseignement soit 57% des choix possibles.

En ce qui concerne la part occupée par chaque groupement sélectionné, les activités de coopération opposition (SC) mobilisent le plus les enseignants (39%).

Le groupement que forment les activités athlétiques (ATH) occupe la seconde part, soit 37% contre 21% pour celui que représente les Activités gymniques.

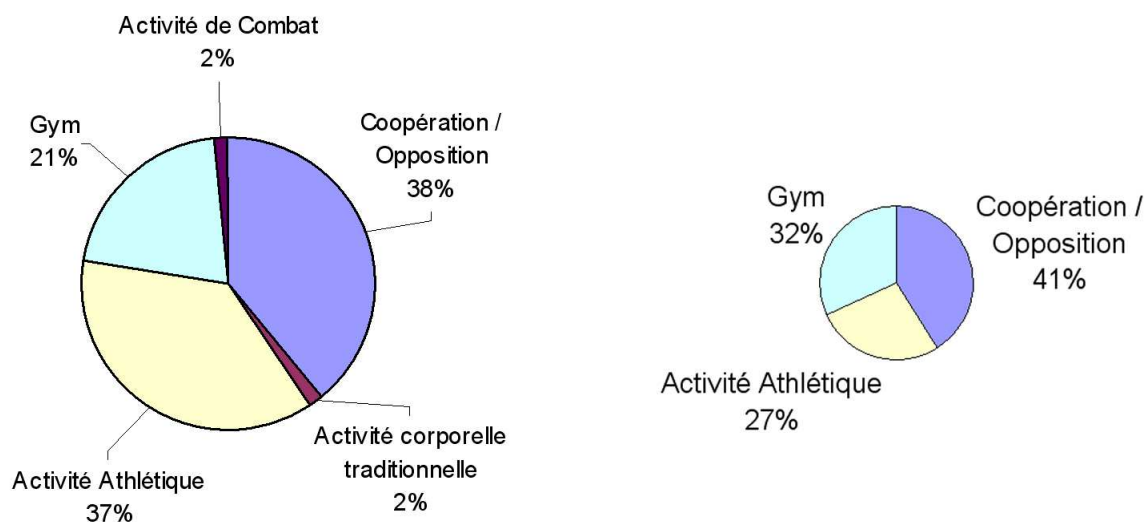
Ces deux derniers groupes devançant largement le groupe que composent les activités de combat (AcC), et celui des activités corporelles traditionnelles (ACT) qui occupent respectivement environ 1,5% des choix effectués.

Nous constatons l'absence des activités aquatiques, des activités d'opposition duelle, des activités physiques artistiques, et des activités de pleine nature.

1-3-2 L'assortiment des groupements d'APSA en usage à chaque niveau d'enseignement

Après ces premiers résultats globaux, intéressons-nous aux gammes d'activités auxquelles ont recours les professeurs suivant le niveau où ils interviennent.

Graphique N°4 : Les groupements de référence au niveau sixième (6^{ème})

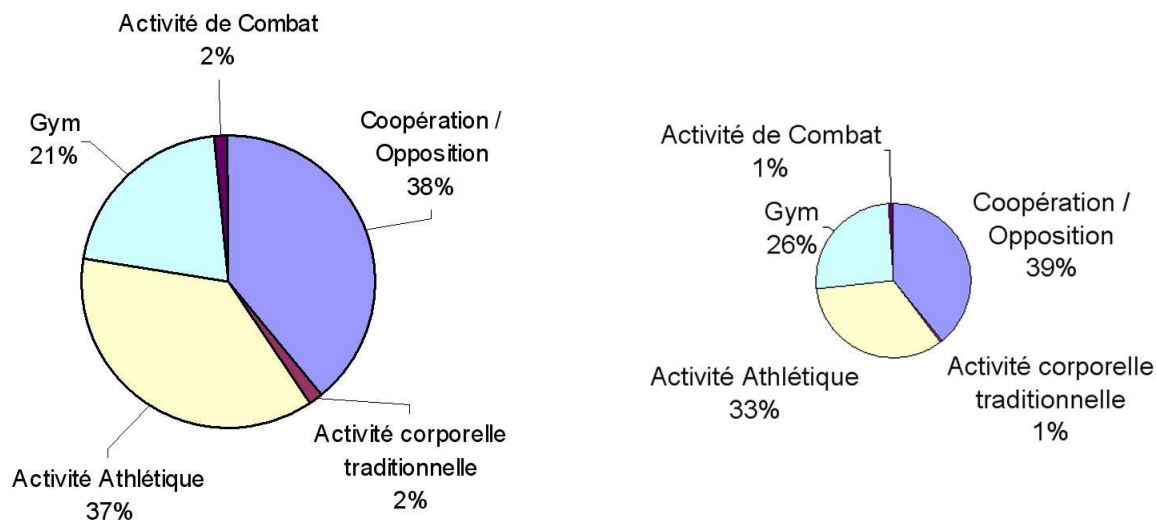


A ce premier niveau, les données indiquent que trois groupes de familles seulement sur les cinq groupements de références sont réellement pris en compte dans l'enseignement en sixième. Ce qui représente 78% par rapport aux choix de référence, mais seulement 38% par rapport à la totalité des familles d'activités disponibles.

Les sélections orientées vers les activités de coopération opposition comme support d'enseignement, constituent les choix le plus fréquents. Ce groupe occupe en effet près de 41% des options d'enseignement. Par contre à la différence de la tendance générale, le groupe des activités gymniques est le plus utilisé. Suivent les activités athlétiques, soit 32% des choix, contre 27%.

Les sélections faites ignorent les activités corporelles traditionnelles et les activités de combat.

Graphique N°5 : Les groupements de référence pour les cinquième (5^{ème})

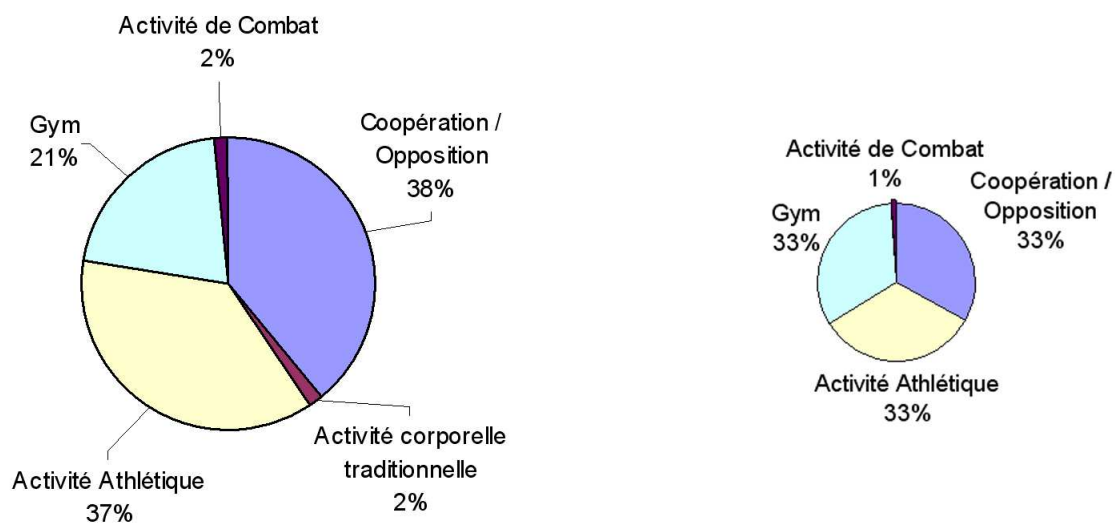


En cinquième, les cinq groupements d'activités de référence sont présents dans les choix d'enseignement.

Les activités de coopération opposition arrivent en premier à 39%. Suit le groupement des activités athlétiques (33%), puis celui des activités gymniques (26%). A ce niveau d'enseignement, on retrouve les activités corporelles traditionnelles et les activités de combat qui reçoivent respectivement 0,60% et 0,90% des choix.

En 5^{ème}, même si les sélections d'activités support d'enseignement sont très inégalement représentées, les cinq groupements de référence sont toutefois présents.

Graphique N°6 : Les groupements de référence pour les niveaux quatrième (4^{ème})

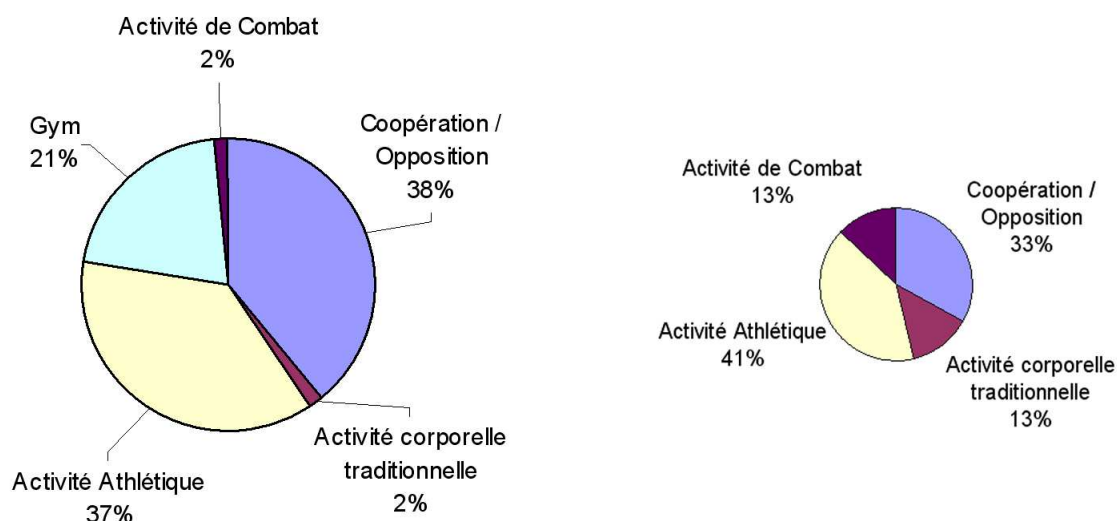


Il existe un certain équilibre au niveau des trois premières gammes d'activités à savoir 33% pour le groupe des sports collectifs, 33% pour le groupe des activités athlétiques, et de 33% pour celui de la gymnastique.

Dans cet assortiment, figure en minorité le groupe des activités de combat qui représente 1% des choix des enseignants.

L'ensemble des choix issus de ces quatre groupements occupe 88% des activités de référence, mais seulement 49% de la totalité des choix d'activités possibles.

Graphique N°7 : Les groupements de référence pour les niveau de seconde (2nd)



En Seconde, quatre familles sur cinq sont représentées à travers les choix. Les résultats placent toujours les activités athlétiques en tête des choix de référence (41%). En deuxième position on retrouve les activités de coopération opposition avec 33% des choix. Les activités corporelles traditionnelles arrivent à égalité avec les activités de combat, soit environ 13% des choix.

Ici, quatre des cinq groupements initiaux sont représentés pour un pourcentage d'environ 84% par rapport aux choix de référence, et seulement de 47% par rapport à la totalité des choix possibles.

Conclusion : des noyaux durs de groupements d'APSA à plusieurs niveaux

Deux tendances nettes se dégagent :

- 1- la présence d'un noyau dur composé de cinq des neuf groupements d'activités identifiés au Bénin comme pouvant servir de support dans l'enseignement de l'EPS. Ce noyau dur regroupe la totalité des choix opérés par les professeurs dans leurs pratiques d'intervention.

- 2- la présence de choix de groupes d'activités de taille et de composition variables suivant les niveaux d'enseignement. Cette tendance se traduit par des choix préférentiels orientés vers trois, quatre ou cinq des gammes d'activités spécifiques suivant le niveau d'intervention.

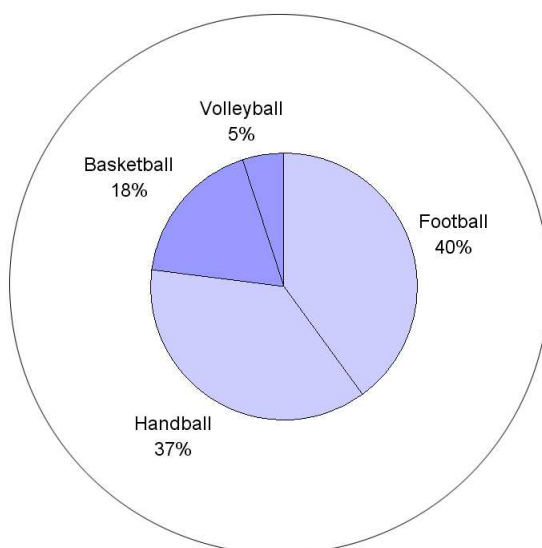
1-3-3 La formation de noyaux durs d'APSA au sein des groupements d'activités en usage

Cette série de résultats rend compte de deux tendances fortes :

- la composition de l'assortiment des APSA de référence à tous les niveaux d'enseignement concernés par l'étude ;
- la composition de l'assortiment des APSA servant réellement de supports d'enseignement à chacun des quatre niveaux.

La composition de l'assortiment des APSA de référence au sein des divers groupements pour tous les niveaux

Graphique N°8 : Le noyau dur du groupement des activités de coopération opposition

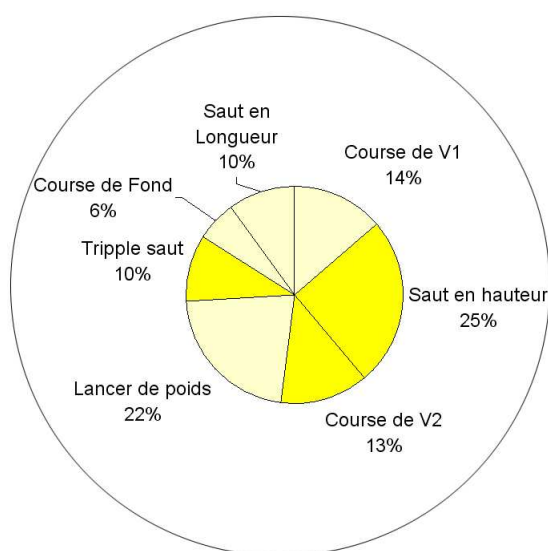


Une lecture du graphique montre des choix d'APSA supports d'enseignement qui s'effectuent entre quatre sports collectifs à savoir : le football, le handball, le volley-ball et le basket-ball.

Dans cet assortiment, le football se positionne comme l'APSA de prédilection, bénéficiant de 40% des choix. Le handball suit avec 37% des choix contre 18% pour le basket-ball. On retrouve en dernière position le volley-ball qui est crédité de 5% seulement des choix.

Alors que dans un contexte scolaire marqué par la mixité des classes, l'on pouvait s'attendre à des sélections plus importantes des sports davantage accessibles aux deux sexes, l'enquête révèle une réalité différente. Cette réalité est également marquée par l'absence du rugby dans les pratiques de référence.

Graphique N°9 : Le noyau dur du groupement des activités athlétiques

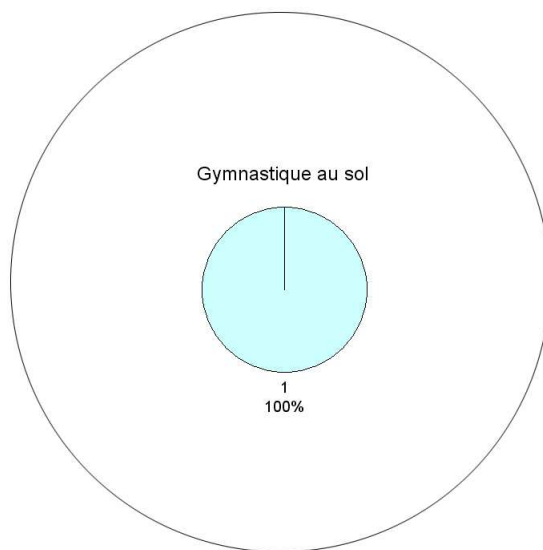


Une lecture des résultats révèle au niveau de ce groupement, un assortiment composé de sept APSA de référence à savoir : le saut en hauteur (SH), le triple saut (TS), le saut en longueur (SL), le lancer de poids (LP), les courses de vitesse (60m et 80m) (CV1 et CV2), et enfin la course de fond (CF).

Au sein de cette gamme de pratiques, les courses de vitesse constituent les types d'activités les plus en usage soit 27% pour CV1 et CV2. Elles sont suivies du saut en hauteur qui est choisi à 25% par les enseignants. Le lancer de poids, 22%, précède le triple saut et le saut en longueur qui représentent chacun 10% des choix. Viennent ensuite les courses d'endurance soit 6%.

Les activités athlétiques restent les plus pratiquées des APSA de référence, même si plusieurs activités appartenant à ce groupe sont absentes comme le javelot ou le disque, le saut à la perche, ou encore les courses (relais, obstacle), et le grimper à la corde...

Graphique N°10 Le noyau dur du groupement des activités gymniques : la gymnastique au sol comme unique composante

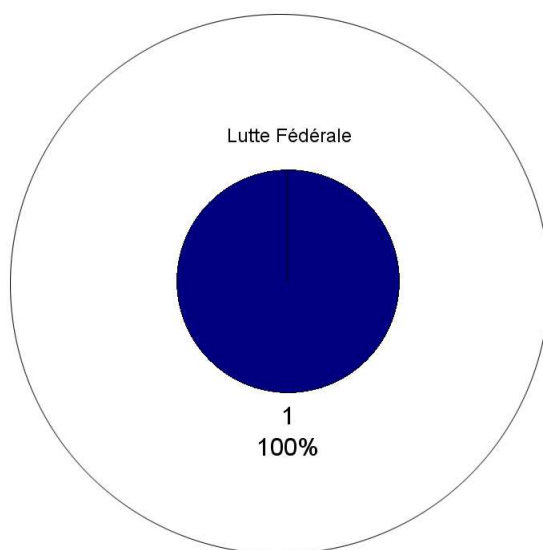


Dans les activités gymniques, la gymnastique au sol est l'unique composante retrouvée.

L'absence d'infrastructures adéquates nuit à la pratique des autres formes de gymnastiques, notamment celle avec les agrès.

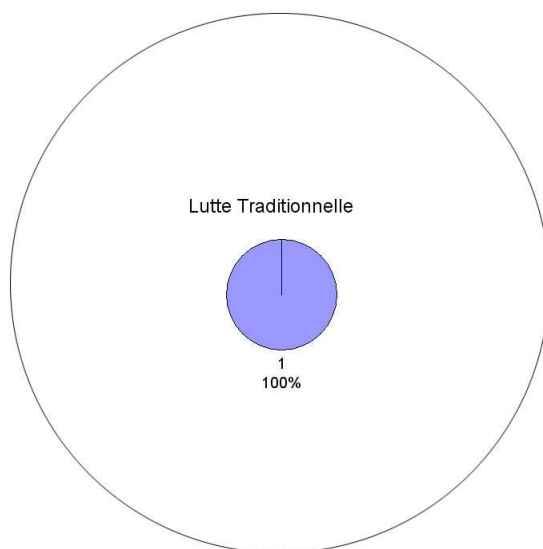
La gymnastique au sol regroupe les quatre grandes familles classiques d'éléments que sont : les sauts, les rotations, les équilibres, les maintiens. L'activité se résume en somme à la combinaison de ses familles d'éléments, composant ainsi des mini-enchaînements imposés.

Graphique N°11 Le noyau dur du groupement des activités de combat : la lutte de type fédéral comme composante dominante



Dans ce groupe qui comprend entre autres, le judo ou encore la boxe, seule la lutte fédérale est utilisée comme support d'enseignement par les professeurs d'EPS.

Graphique N° 12 Le noyau dur du groupement des activités corporelles traditionnelles : la lutte traditionnelle comme seule composante de référence



La dénomination d'Activités Corporelles Traditionnelles (PTC) caractérise un ensemble de pratiques physiques multiformes qui se sont développées spontanément dans les communautés et en dehors de toute institution. Selon Bessy (1987), au Bénin elles se pratiquent tout en s'autorégulant sur les espaces privés ou publics, urbains ou naturels aménagés, qualifiés ou pas, mais en général très accessibles.

Les PCT de nature informelle, prennent en compte les techniques du corps qui sont souvent utilitaires ou qui servent dans les activités quotidiennes de la population. Elles font partie intégrante du patrimoine social et culturel, et selon Gouda (1993), devraient servir de support d'enseignement à l'EPS en raison des valeurs éducatives, morales, qu'elles véhiculent. Une position qui toutefois contraste avec la réalité de la discipline au Bénin (Odjoussou, 2003).

Suivant la logique, alors qu'à l'instar du groupement précédent, plusieurs activités traditionnelles constituant trois familles différentes, peuvent servir de support aux enseignements en EPS, l'enquête révèle le recours à une seule pratique, la lutte traditionnelle. L'absence de toutes les autres formes de pratiques traditionnelles telles que la pirogue, le tir à l'arc, la danse, la nage, ..., place la lutte traditionnelle comme unique support en usage dans cette gamme.

Conclusion

Une lecture longitudinale de l'ensemble des résultats, permet de reconstituer la composition de l'assortiment des groupements d'activités de référence en usage dans l'enseignement de l'EPS. Mais elle permet également de définir la gamme complète des APSA utilisées comme support des interventions dans la discipline.

Tableau N°12 : Récapitulatif des groupements d'activités de référence, de même que des APSA en usage comme support d'enseignement de l'EPS

Groupements d'APSA	Activités de référence en usage	Total des APSA en usage
Activités de coopération opposition	football hand-ball basket-ball volley-ball	4
Activités athlétiques	saut en hauteur saut en longueur triple saut lancer de poids course de vitesse - 60m - 80m course de fond	7
Activités gymniques	gymnastique au sol	1
Activités de combat	lutte fédérale	1
Activités Corporelles Traditionnelles	lutte traditionnelle	1

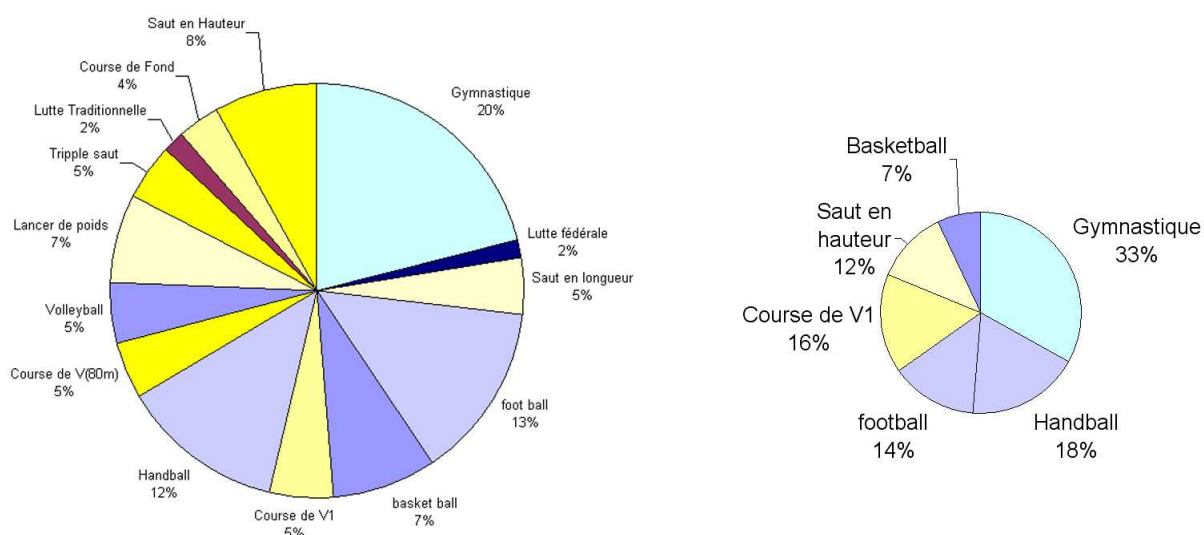
A partir des résultats précédemment obtenus, le tableau présente pour chacun des cinq groupements de référence, les APSA servant de support d'enseignement en EPS. Il permet ainsi de définir la gamme complète des APSA en usage auprès des maîtres à tous les niveaux.

De cette composition, sont issus les noyaux durs d'APSA utilisées par les professeurs à chaque niveau d'enseignement.

1-3-4 Le recours à des noyaux durs d'APSA au sein de chaque groupement, en fonction des niveaux d'enseignement

Cette reconstitution est effectuée sur la base des choix d'activités opérés à chaque niveau par les quatre-vingt enseignants interrogés. La démarche a abouti à la définition précise du noyau dur des APSA en usage par niveau, et la classification par ordre de récurrence de ces activités dans les sélections qui sont faites par les enseignants.

Graphique N°13 Les APSA de référence en sixième ; un noyau dur composé de six activités



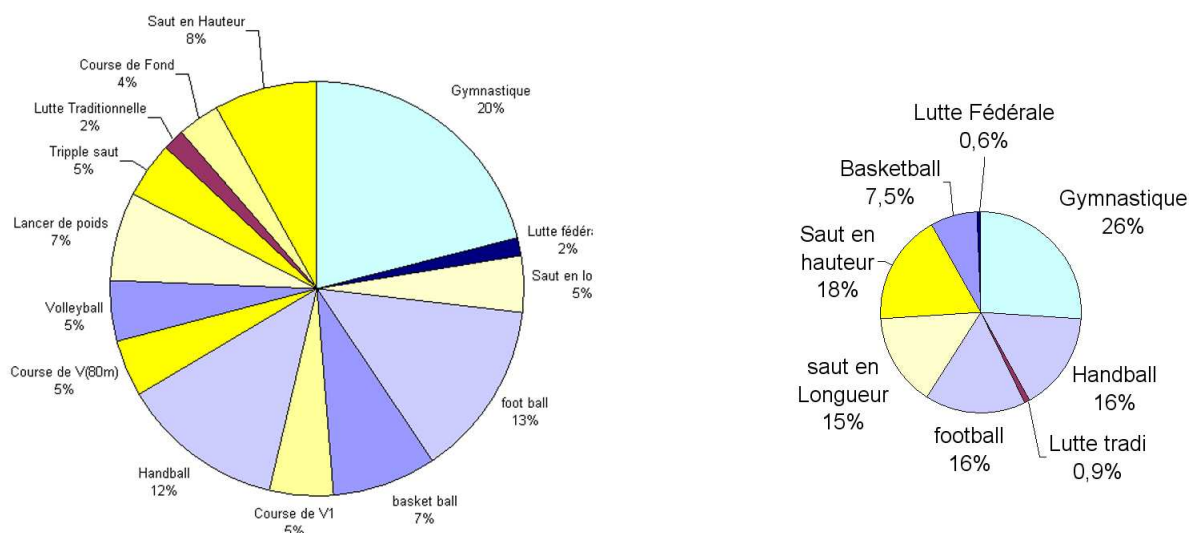
Une lecture des résultats montre que six APSA composent le noyau dur au niveau des sixièmes. Elles appartiennent à trois des cinq groupements identifiés : les activités de coopération opposition, les activités gymniques, et enfin les activités athlétiques. Sont sélectionnés à l'intérieur de ces groupements : le football, le hand-ball, le basket-ball, la gymnastique au sol, la course de vitesse sur 60m, le saut en hauteur.

La gymnastique est préférentiellement choisie à 33%. Suit le hand-ball (18%), contre 16% pour la course de vitesse sur 60m. Viennent ensuite le football (16%), le saut en hauteur (12%). Le basket-ball recueille 7% des choix.

Pour l'activité course de vitesse, la majorité des enseignants opte pour celle se déroulant sur 60m plutôt que celle qui se pratique sur 80m. Si une telle préférence peut à priori trouver son explication dans la limitation des capacités ou aptitudes des 10 – 12 ans, c'est le recours de

l'ensemble du collectif des professeurs investigué à cette épreuve en particulier qui apparaît significatif et qu'il conviendra d'analyser.

Graphique N°14 Les APSA de référence en cinquième ; un noyau dur composé de huit activités



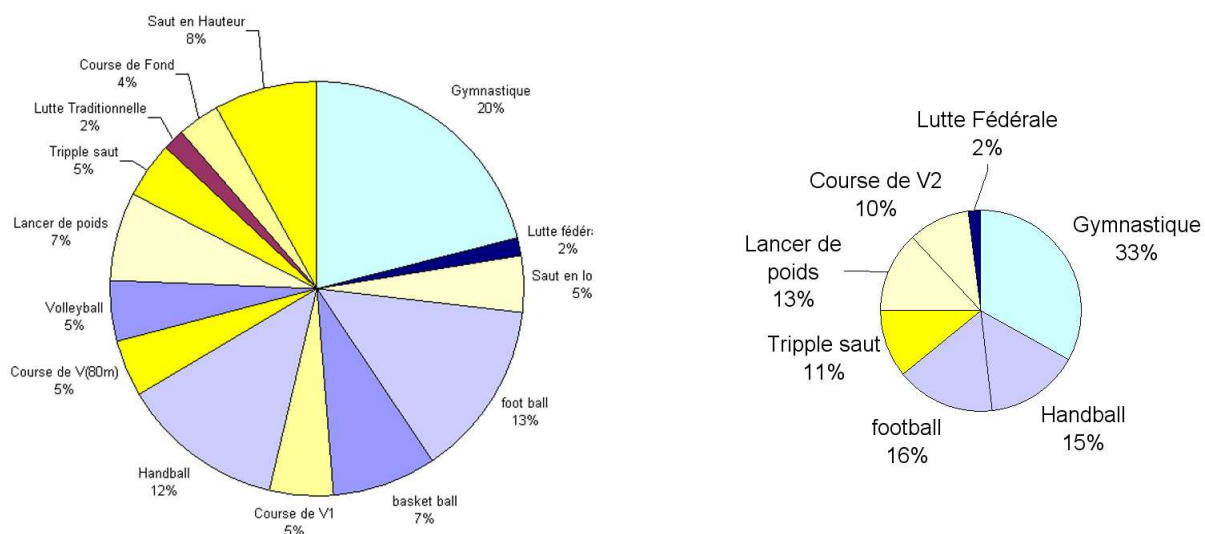
Des quatorze APSA de référence identifiées, un éventail composé de huit activités est valorisé en cinquième.

Les cinq familles d'activités précédemment identifiées sont représentées avec les choix d'APSA orientés vers le football, le hand-ball, le basket-ball, la lutte fédérale, la lutte traditionnelle, la gymnastique au sol, le saut en hauteur, et le saut en longueur.

Les résultats placent la gymnastique au sol comme premier choix (26,5%). Elle est suivie du saut en hauteur crédité de 18%, puis du football et du hand-ball représentant chacun 16% des choix. Le saut en longueur recueille 15% des choix. Le basket-ball arrive ensuite (7%), suivi de la lutte traditionnelle 0,9%, et de la lutte fédérale (0,6%).

Si les activités de référence au niveau cinquième représentent un peu plus de 57% de l'assortiment d'APSA en usage à tous les niveaux, il convient néanmoins de mentionner que six de ces activités concentrent à elles seules plus de 80% des choix effectués par les enseignants.

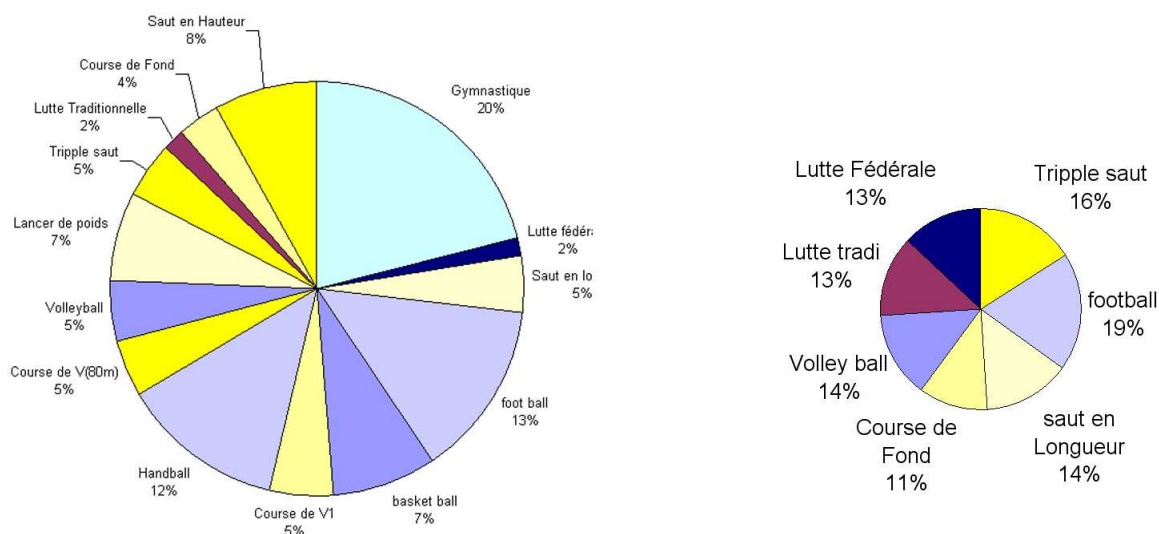
Graphique N°15 Les APSA de référence en quatrième ; un noyau dur composé de huit activités



Les choix des enseignants se portent sur sept des quatorze activités de référence possibles. Ces activités sont issues de quatre des cinq groupements de référence identifiés et forment un noyau dur dans lequel l'on retrouve : le triple saut, le football, la gymnastique au sol, le hand-ball, la lutte fédérale, la course de vitesse sur 80m, le lancer de poids.

La gymnastique au sol recueille 33%. Elle est suivie du football et du hand-ball crédités respectivement de 16% et 15%. Ces choix devancent les trois activités athlétiques, le lancer de poids (13%), le triple saut (11%), la course de vitesse (9%). Suit enfin la lutte fédérale (2%).

Graphique N°16 Les APSA de référence en seconde ; un noyau dur composé de sept activités



Sept activités représentant quatre des cinq familles d'APSA de référence, issues des neuf groupements d'activités initiales, forment au niveau des 2nd le noyau dur des APSA enseignées. Ce noyau dur se compose de deux sports de coopération opposition, le football et le volley, de trois disciplines de l'athlétisme, la course de fond, le saut en longueur, le triple saut, et enfin de la gymnastique au sol.

Les choix réalisés accordent la première place au football à 19%. Viennent ensuite le triple saut (16%), le volley et le saut en longueur à 14%. Enfin les choix de la lutte traditionnelle (13%) et des activités de combat (13%).

Ici, 50% seulement des choix possibles, par rapport au quatorze APSA de référence, servent réellement de support d'enseignement aux professeurs dans leurs pratiques quotidiennes.

1-3-4 Au-delà de l'existence des noyaux durs d'APSA par niveau d'enseignement

Une lecture longitudinale des résultats montre la présence à tous les niveaux d'enseignement du football. Le recours préférentiel des enseignants à cette APSA, s'explique par l'attraction que suscitent sa pratique, et la facilité à organiser son enseignement, mais surtout son animation.

En effet, il apparaît que l'utilisation du football comme support d'enseignement en EPS, relève majoritairement d'une adaptation des professeurs à l'effectif des élèves, plutôt qu'à un choix intégré à un projet d'enseignement. Nous assimilons ces pratiques à des Techniques d'Adaptation Didactiques (TAD) que nous caractériserons par la suite.

Le choix des sports collectifs en général et du handball en particulier, s'inscrit également dans cette logique qui préside aux différents niveaux d'enseignement. Le recours au handball apparaît à trois niveaux sur les quatre étudiés.

Pour ce qui est du choix de la gymnastique au sol retrouvée également à trois niveaux d'enseignement, cela s'explique par le fait qu'à l'inverse des sports collectifs, elle constitue une APSA nouvelle. En général, elle n'est ni pratiquée dans un cadre extrascolaire, ni durant la scolarité du primaire par les élèves. La logique qui préside au choix de cette APSA, reste donc liée à la nouveauté, mais également au fait que la gymnastique représente l'une des disciplines fortement cotées aux examens du BEPC et du baccalauréat.

Au-delà du recours préférentiel à cette activité par les enseignants, la composition des enchaînements imposés, montre de profondes similitudes quant aux choix des éléments gymniques enseignés par niveau. Ils sont à quelques différences près identiques pour un même niveau, et différents d'un niveau à l'autre. Ainsi il est apparu chez la quasi-totalité des enseignants exerçant en sixième, la proposition d'enchaînements composés des mêmes éléments

gymniques : la roulade avant-simple, la roulade arrière-simple, la planche écrasée. Une composition et un agencement différents de ceux des cinquièmes où l'on retrouve des exercices au sol tels : la roulade avant-élevée, le trépied, l'appui tendu renversé... Cette pratique trouve son explication dans le sens accordé par les enseignants à l'une des règles fondamentales de la progression pédagogique par objectif, et aux principes qu'elle véhicule : du plus simple au plus complexe, du plus facile au plus difficile. Bien que sur le plan longitudinal, notamment à cause de l'évolution des âges, cette logique ne soit pas valable en gymnastique¹, elle est celle qui gouverne les sélections des éléments enseignés à chaque niveau. Elle oriente tous les choix d'enseignement : dans une activité, plus le niveau de la classe est élevé, plus la difficulté des exercices pratiqués est élevée.

Cette logique qui traverse les choix d'enseignement est identifiée comme étant la seule. La répétition des choix du football ou du handball au détriment d'autres APSA, la composition assez pauvre des groupements d'activités, la gamme réduite des activités de référence en usage, montre que la continuité de l'enseignement de niveau à niveau n'est pas assurée. La composition des noyaux durs d'APSA en usage aux divers niveaux, met clairement en évidence que des ruptures sont établies lorsqu'on passe d'un niveau à un autre.

Le recours des enseignants à des fiches de choix identiques

Des fiches de contenus identiques sont utilisées par les enseignants lors des pratiques d'enseignement. Ce partage de conceptions dans le rang des professeurs, explique dans une certaine mesure l'uniformisation des choix d'APSA support de l'enseignement de l'EPS. Si de telles pratiques ne rendent pas forcément compte d'une homogénéisation des savoirs, elles sont importantes à prendre en considération dans la mesure où l'assortiment des activités en usage à chaque niveau, représente l'un des indicateurs à prendre en considération afin de juger de l'unité ou de la diversité des savoirs.

Conclusion

A ce niveau, les choix d'APSA révèlent :

- un premier noyau dur de groupements d'activités : il se constitue de cinq des neuf groupements d'activités recouvrant la totalité des APSA dont l'enseignement est possible en EPS au Bénin. Ce premier noyau dur intègre quatorze activités qui composent la gamme complète des APSA de référence retrouvées à tous les niveaux étudiés ;

¹ Il est certainement plus aisé pour les élèves de jeunes âges comme ceux d'une classe de sixième, d'apprendre et de pouvoir réaliser des enchaînements de niveau plus élevé que des moins jeunes de quatrième ou encore de seconde.

- un deuxième noyau dur de groupements d'activités : de composition variable, il regroupe trois à quatre groupements d'activités en fonction des niveaux d'enseignement. Ces trois ou quatre groupements sont issus du noyau dur initial composé des cinq familles d'activité de référence. L'assortiment des APSA réellement enseignées et appartenant à ces groupements, se compose de huit activités au maximum contre quatorze pour la gamme totale ;

- un troisième noyau dur d'activités : il se compose de quatre à cinq APSA support d'enseignement choisies au sein de l'assortiment regroupant les huit activités de référence retrouvées à chaque niveau. Diversement constitué, ce noyau dur, de par sa composition variable suivant les niveaux d'enseignement, marque une certaine discontinuité dans la formation des élèves.

A un tel stade du dépouillement, si les résultats mettent clairement en évidence une uniformisation des choix non seulement en ce qui concerne les groupements d'activités, mais aussi pour ce qui est des APSA qui composent ces groupements, ces résultats quoi que révélateurs, ne sont pas suffisants pour témoigner de l'existence d'une unité théorique et pragmatique d'enseignement de l'EPS au Bénin. Il faut en effet approcher puis caractériser finement l'autre pôle important qui structure la matrice disciplinaire, c'est-à-dire les savoirs en usage.

1-4 Caractérisation des savoirs en usage en EPS

Introduction

Suivant les composantes qui structurent la matrice disciplinaire, l'enseignant après avoir effectué le choix de l'APSA support d'enseignement, opte pour un mode d'entrée particulier dans la leçon. En rapport avec la nature du public apprenant, il fixe alors ses objectifs (intermédiaire, terminal, global), fait le choix des savoirs prescrits, adopte une pédagogie afin de transmettre les compétences qu'il juge nécessaires et/ou conformes à la formation des apprenants¹.

Ce cheminement générique de la procédure didactique va permettre de caractériser grâce aux données recueillies lors de l'enquête, le « mode d'entrée dans l'enseignement ». Cette pratique désigne cette stratégie adoptée par les enseignants à l'abord d'un cycle ou d'une séance, qui leur permet de déterminer les acquis antérieurs des élèves. Une telle démarche a l'avantage de favoriser la détermination des contenus de connaissances qu'il convient de transmettre aux apprenants.

¹ Confère l'article sur l'EPS dans l'ouvrage collectif dirigé par Michel DEVELAY, intitulé « didactique des disciplines » 1998.

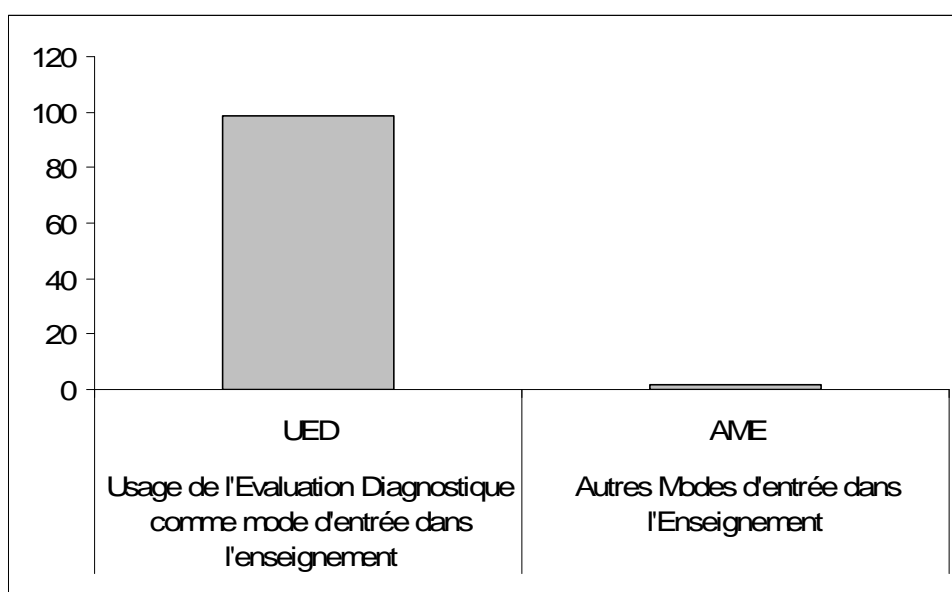
Le mode d'entrée dans l'enseignement apparaît comme un indicateur pertinent à prendre en considération dans la mise à jour des conceptions théoriques et pratiques des enseignants d'EPS.

1-4-1 Le choix du mode d'entrée dans l'apprentissage

Les données de la seconde rubrique du questionnaire, confirment les informations issues des entretiens semi-directifs et des observations directes. Elles révèlent l'usage par la totalité des enseignants interrogés, d'un seul mode d'entrée dans l'enseignement à savoir l'évaluation diagnostique.

Le graphique suivant présente cette tendance avec en abscisse les divers modes d'entrée dans l'enseignement et en ordonnée le pourcentage de leur usage.

Graphique N°17 L'évaluation diagnostique comme unique mode d'entrée dans l'apprentissage.



Les résultats indiquent que l'évaluation diagnostique, est le mode de prédilection utilisé par les maîtres pour élaborer leur projet d'intervention. Identifiée également sous l'appellation d' « évaluation de début de cycle », cette procédure leur permet de définir les objectifs (globaux, généraux et intermédiaires) à atteindre au cours des apprentissages, et de retenir les diverses compétences à transmettre aux élèves.

A côté d'autres procédés tels « l'entrée directe dans la formation » qui suggère l'absence de ce type d'évaluation, ou encore le mode prescrit par l'approche par compétence, l'évaluation diagnostique est systématiquement utilisée par les enseignants pour déterminer les contenus de connaissances.

1-4-2 Au-delà du recours collectif des enseignants à l'évaluation diagnostique comme mode d'entrée dans l'enseignement

A côté du recours collectif à l'évaluation diagnostique comme mode d'entrée dans l'apprentissage, les enseignants s'accordent sur le sens de cette procédure et quant à son rôle dans l'enseignement : *« l'évaluation diagnostique constitue la base même sur laquelle repose l'enseignement que nous dispensons quels que soient les niveaux ; aucun enseignant ne peut élaborer un projet d'apprentissage sans le recours à cette procédure qui détermine toutes nos programmations »* dit un enseignant interrogé.

Ce discours qui n'est pas isolé, témoigne de l'évaluation du début de cycle dans le cas de l'EPS béninoise, comme un automatisme didactique. En effet avant la transmission de contenus de connaissances, c'est du choix des APSA dont il est question. De par ce qui précède, l'évaluation diagnostique ne semble pas orienter ces choix : les mêmes activités servent de support à différents niveaux, alors que d'autres activités possibles ne sont pas enseignées. L'un des rôles de premier ordre de l'évaluation diagnostique est sans doute la programmation de l'enseignement, mais une programmation qui repose sur une continuité plutôt qu'elle n'établit une rupture. Ce mode d'entrée dans la formation tel qu'il est adopté par les enseignants, apparaît en somme comme le respect d'un principe didactique, plus que l'usage d'une procédure qui vise à remplir une mission bien définie dans l'apprentissage.

1-4-2 En ce qui concerne les savoirs réellement transmis par les enseignants

Nous prenons en compte à chaque niveau de formation, les diverses composantes qui structurent l'enseignement réellement dispensé aux élèves, c'est à dire :

- le choix des objectifs d'enseignement qui sont fixés ;
- le choix des compétences transmises par les professeurs ;
- le choix de la pédagogie adoptée.

Cette présentation permet de montrer ce qui est préférentiellement transmis par les professeurs en fonction des différents paramètres que sont, la nature des activités et le niveau d'enseignement. Elle permet également d'identifier les décalages existants.

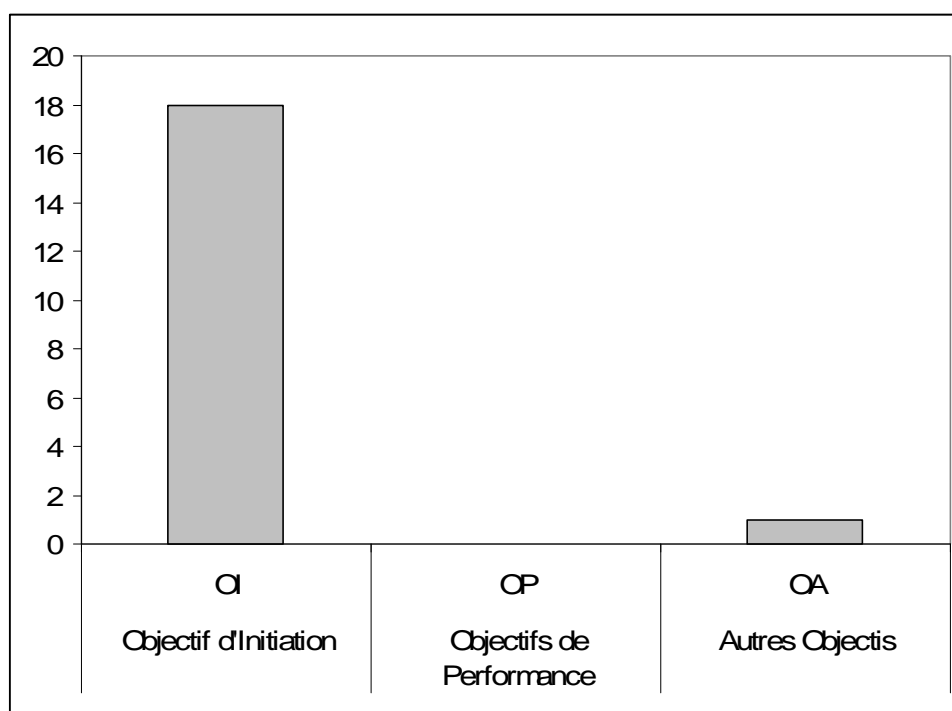
Le récapitulatif à travers chaque graphique permet de lire les tendances fortes quant aux choix préférentiels que les enseignants opèrent dans leur pratique.

Chaque graphique présente en abscisse les différentes composantes de l'enseignement (les types d'objectifs, les compétences enseignées) en fonction des APSA utilisées comme support de formation.

1-4-2-1 Le choix des objectifs, des compétences et de la pédagogie adoptée au niveau 6^{ème}

En ce qui concerne l'enseignement de la gymnastique

Graphique : N°18 Choix des objectifs fixés en gymnastique

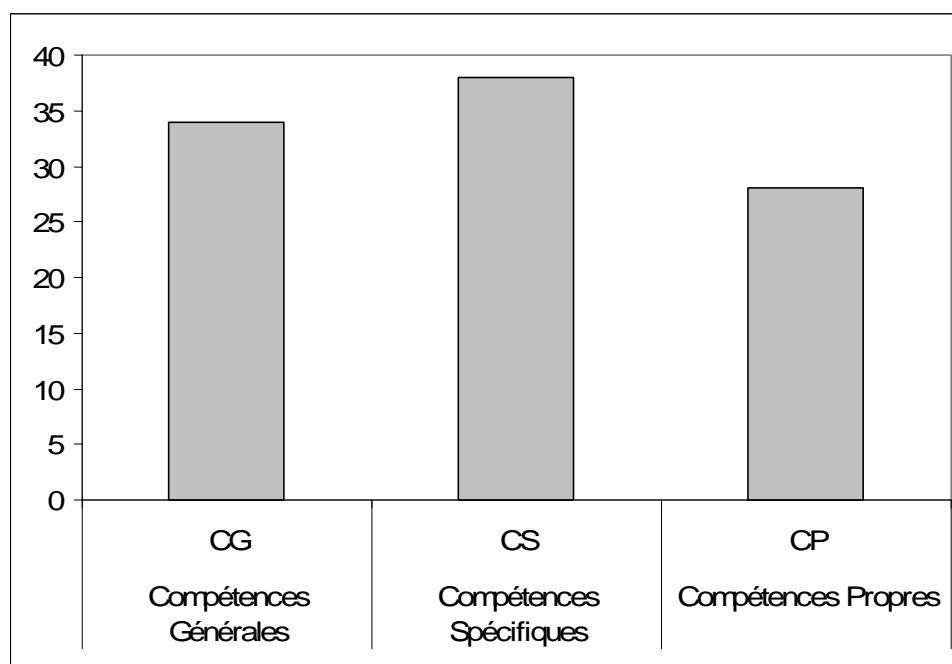


Une lecture du graphique concernant les niveaux 6^{ème}, indique qu'à plus de 95%, les professeurs fixent préférentiellement des Objectifs d'Initiation (OI) en gymnastique. L'enseignement des enchaînements ou mini-enchaînements retenus par les intervenants à ce niveau, semble prioritairement centré sur l'apprentissage en vue de la réalisation simple de différents éléments gymniques plutôt que la réalisation de performances (OP) ou de tout autre objectif (OA).

Ce niveau de formation est constitué d'apprenants novices ne disposant d'aucun préacquis en gymnastique sportive. Il est donc nécessaire de concevoir ce cycle à partir des objectifs d'initiation, même si d'autres objectifs de type « découverte de l'activité » ou encore « l'approche théorique des familles d'éléments » auraient pu orienter l'enseignement.

A travers les OI, l'enseignement s'attache à favoriser la réalisation d'éléments gymniques grâce à l'apprentissage de diverses opérations motrices.

Graphique : N°19 Choix des compétences privilégiées et enseignées en gymnastique



En ce qui concerne les savoirs en usage, l'enquête met à jour dans les conceptions et pratiques d'enseignement un assortiment composé de trois différents types de compétences que sont, les compétences générales (CG), les compétences spécifiques (CS) et les compétences propres (CP). Elles représentent en effet celles qui structurent la formation en gymnastique par les professeurs au niveau des sixièmes, et sont respectivement créditées de 34%, 38% et 28% des choix.

Il importe de remarquer que cette gamme constituée des trois types de compétences, est identifiée chez près de 78% des enquêtés, alors que 86% des enseignants associent les CG et les CS, 64% les CS et les CP, et enfin 68% les CG et les CP.

L'association élevée des trois types de compétences s'explique par le fait que l'enseignement de la gymnastique au niveau sixième, doit prendre en compte tous les volets qui structurent l'apprentissage : aussi bien la connaissance des règles et des fondamentaux qui régissent l'activité à travers les compétences générales, la connaissance des opérations motrices permettant la réalisation des éléments gymniques (CS), mais également la connaissance des qualités requises ou à développer chez l'apprenant afin de favoriser sa pratique de l'APSA (CP).

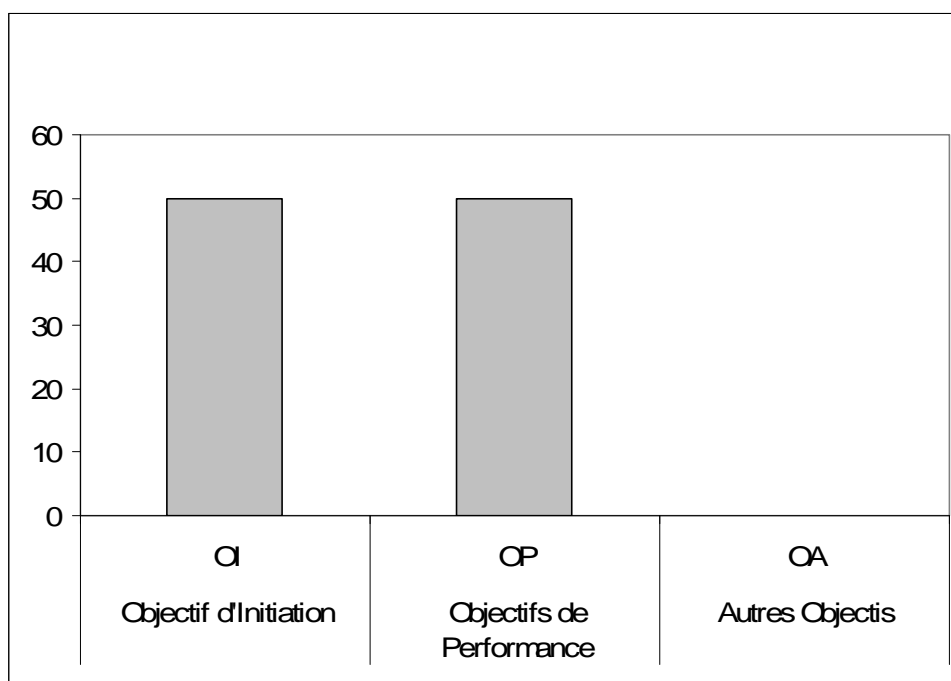
Le pourcentage moins élevé des compétences propres, exprime le fait que ces compétences relèvent beaucoup plus des aptitudes et prédispositions des élèves et sont donc

moins transmissibles que les compétences générales, et encore moins que les compétences spécifiques.

Le choix opéré majoritairement par les enseignants en vue de l'acquisition de ces trois types de compétences, montre que ces principes essentiels dans l'apprentissage de la gymnastique sont bien intégrés par le corps des enseignants.

En ce qui concerne l'enseignement des activités athlétiques

Graphique N° 20 Choix des objectifs fixés dans l'apprentissage des activités athlétiques



Les intervenants exerçant dans les classes de 6^{ème}, fixent deux types d'objectifs : : l'objectif d'initiation (OI) suivi de l'objectif de performance (OP).

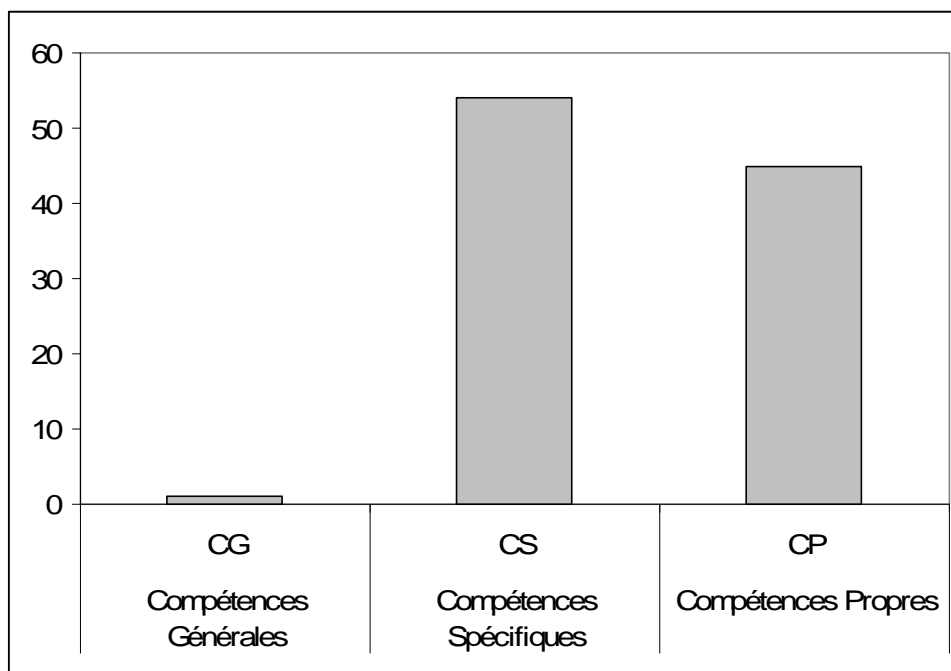
Ces résultats s'expliquent par le fait que les enseignants, dans 97% des cas, consacrent une première partie du cycle à l'initiation, alors que dans l'autre partie du cycle, ils visent l'amélioration de la performance des apprenants.

L'Objectif d'Initiation oriente seul l'enseignement dans 3% des cas.

Qu'il s'agisse de la course de vitesse ou encore du saut en hauteur, les enseignants considèrent que les apprenants ont déjà par le passé pratiqué ces activités athlétiques. Suivant cette logique qui préside à ce niveau d'enseignement, ils se chargent de transmettre aux élèves lors des premières séances, les comportements à adopter durant l'exercice, afin d'optimiser leur effort. Une fois cette étape d'initiation passée, les techniques enseignées doivent être mises au

service de la performance. On note alors chez les enseignants la formulation des objectifs de type : « Courir le 60 m en moins de 10 secondes ».

Graphique N°21 Choix des compétences transmises en athlétisme



Deux types de compétences sont privilégiées en course de vitesse ou en saut en hauteur : les compétences spécifiques (CS) 54%, et les compétences propres (CP) 48%. Les compétences générales ne sont recherchées que dans 1% des cas.

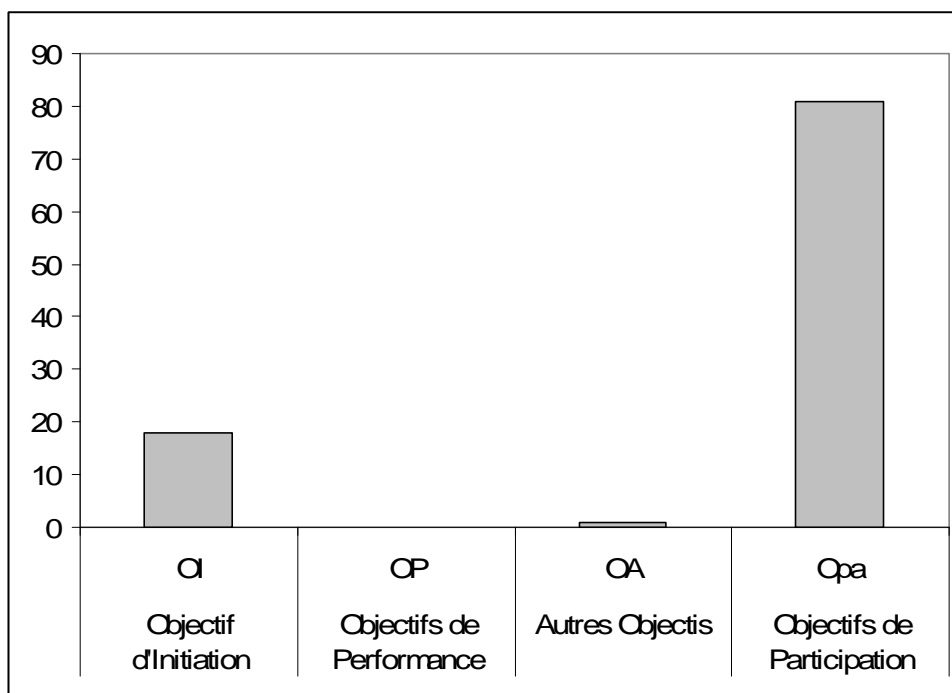
Le fort pourcentage des compétences spécifiques se justifie par l'enseignement aux élèves des techniques à la pratique de ces deux disciplines. En course par exemple, les leçons dispensées prennent en compte l'apprentissage du départ quadrupède, l'équilibration, le déroulement, ou encore le franchissement de la ligne d'arrivée. Dans ce cadre les attitudes à adopter au cours de chacune de ces phases sont enseignées aux élèves. En saut en hauteur sont dispensés la course progressivement accélérée, la technique du ciseau ou du rouleau ventral, la réception...les enseignants mettent l'accent sur l'impulsion, la réalisation des foulées, ou encore le retour face à la corde. Conformément aux objectifs d'initiation, cet enseignement occupe la part importante des contenus qui sont transmis. Il prend le pas sur la recherche des autres types de compétences, notamment les compétences propres (CP) qui sont associées aux compétences générales (CG) chez 44% des enseignants.

Les CP fortement liées aux aptitudes individuelles des élèves, sont moins prises en compte dans les contenus proposés que les CS. Toutefois l'accent mis au cours des leçons en course de vitesse sur la vivacité, la vélocité, la rapidité, puis en saut en hauteur sur la détente, la souplesse, le relâchement, justifie l'enseignement des compétences propres.

Le très faible pourcentage de compétences générales (CG) dans les savoirs enseignés, se justifie par la transmission aux élèves d'un minimum de règles et des fondamentaux afin de réaliser une course ou un saut valable.

En ce qui concerne l'enseignement des activités de coopération opposition

Graphique N°22 : Choix des objectifs privilégiés dans l'enseignement des activités de coopération opposition



Dans les activités de coopération opposition dans l'apprentissage, un nouveau type d'objectif apparaît : c'est l'objectif de participation (OPa) ;

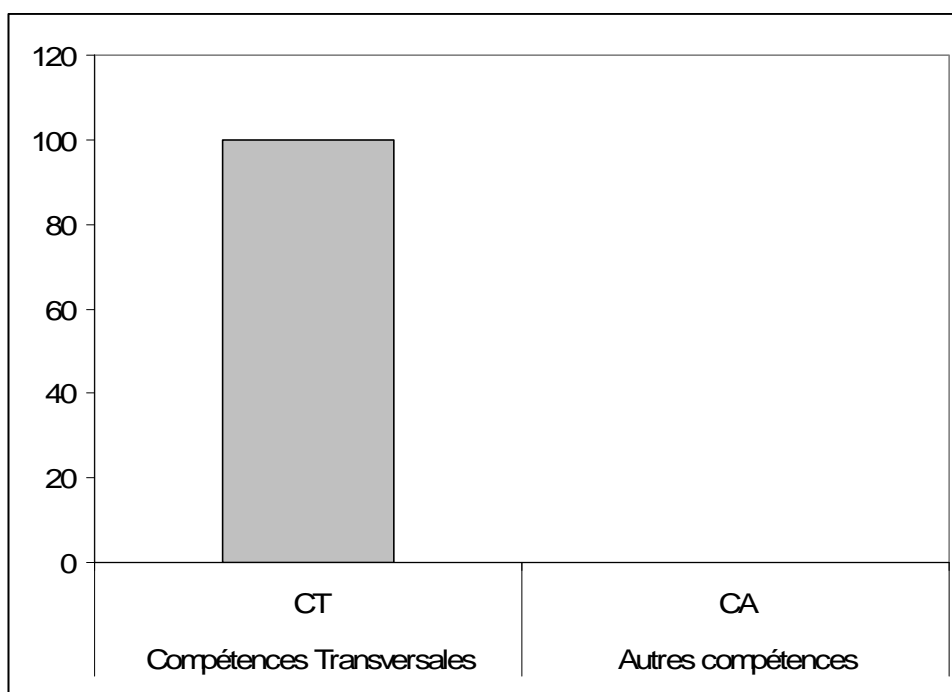
Ce dernier compose avec l'objectif d'initiation (OI), le couple d'objectifs que se fixent les professeurs en activités de coopération opposition.

L'enquête révèle des choix d'enseignement majoritairement fixés en début d'année autour d'objectifs d'initiation. Une analyse précise des savoirs enseignés, montre qu'en réalité il ne s'agit pas d'apprentissage du football ou du handball, mais d'une initiation à l'auto-organisation par les élèves de ces activités. Les 18% portés vers ce choix d'objectif s'explique

par le fait qu'il apparaît au cours des deux ou trois premières séances. Le projet consiste à responsabiliser les élèves par l'enseignement d'une auto-organisation. Une fois cet objectif atteint, l'objectif de participation (OPa) oriente les autres séances de sports collectifs, ce qui explique les 81%.

Cette pratique commune aux enseignants, entre dans le cadre des TAD évoquées précédemment. Elle s'inscrit dans la logique d'une meilleure gestion des effectifs pléthoriques et favorise l'acquisition des contenus par un groupe d'élèves réduit de moitié¹.

Graphique N°23 Les compétences recherchées à travers l'enseignement des activités de coopération et d'opposition



Dans les activités de coopération et d'opposition, l'acquisition des compétences transversales (CT) est recherchée par la totalité des professeurs ciblés. Conformément aux objectifs qui orientent le choix de ces activités dans la formation des élèves, c'est l'autonomie des élèves qui est visée. Elle sert à diverses fins :

- responsabiliser les élèves dans la pratique ;
- développer l'esprit d'équipe ;
- organiser à bon escient les séances d'EPS

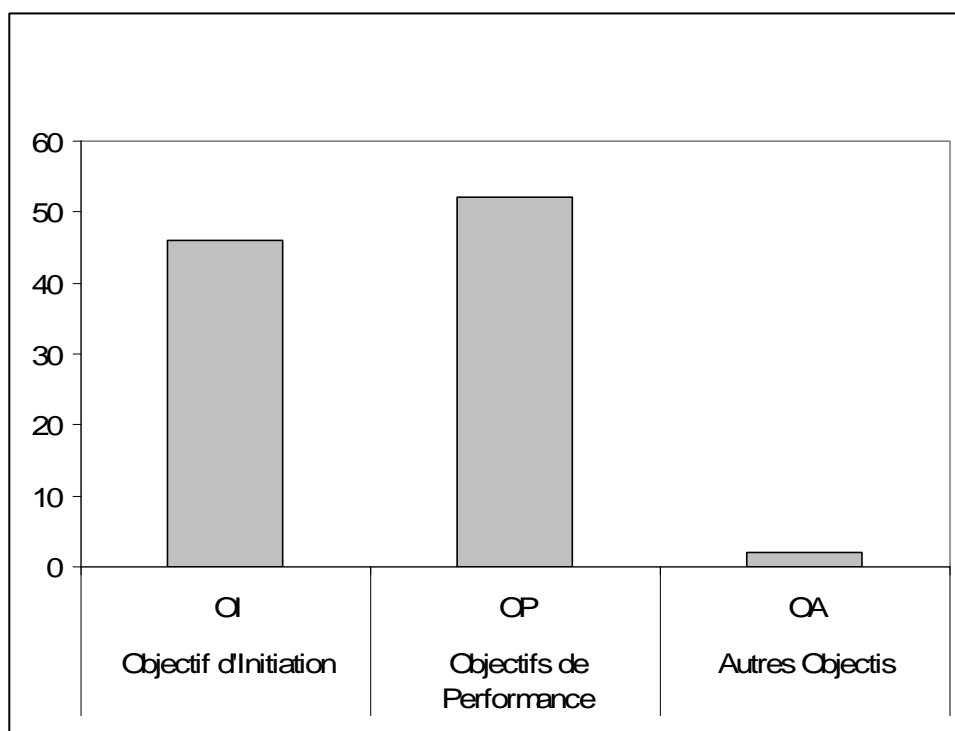
¹ La deuxième moitié étant en auto organisation en sport collectif. La seconde moitié du temps consacré à l'EPS est réservée à ce groupe qui laisse sa place en auto organisation au premier groupe jusqu'alors en initiation.

- favoriser une gestion optimale de l'effectif des élèves
- favoriser l'enseignement des savoirs...

1-4-2-2 Le choix des objectifs d'enseignement en cinquième

En ce qui concerne l'enseignement des activités athlétiques

Graphique N° 24 : Objectifs fixés en athlétisme



Deux types d'objectifs orientent les contenus de connaissances dispensés en 5^{ème} en activités athlétiques : des objectifs d'initiation (OI) des objectifs de performance (OP).

Qu'il s'agisse du saut en longueur, du triple saut, ou encore du lancer de poids, l'objectif d'initiation est retenu à 46% par les maîtres pour guider l'apprentissage des élèves.

Tout comme au niveau sixième, ce taux s'explique par l'enseignement assez important de techniques, qui précède dans chaque cycle les objectifs de performance. A l'inverse de l'observation faite en 6^{ème}, les choix d'objectifs liés à la performance sont ceux qui sont les plus fixés par les professeurs, soit 52%.

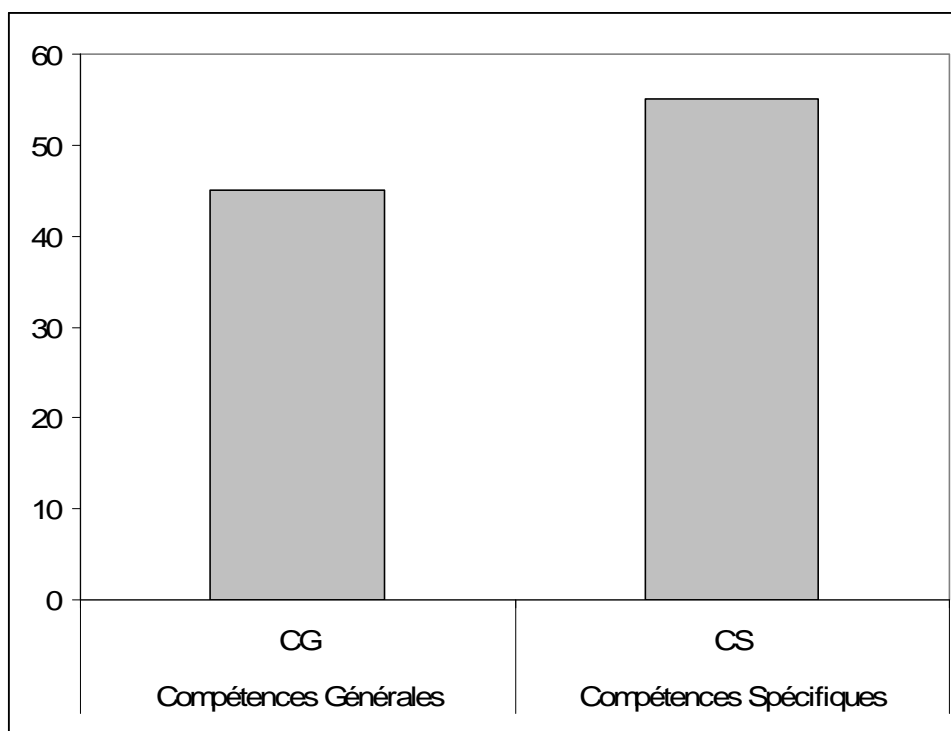
Ce renversement de tendance se justifie par le fait que certains objectifs liés à la connaissance des activités athlétiques sont supposés être atteints en 6^{ème} : cette conception largement partagée par les professeurs, est biaisée dans la mesure où les activités athlétiques

retrouvées en sixième ne sont pas tout à fait les mêmes que celles enseignées en cinquième, même si elles présentent des similitudes.

La logique qui préside à ce choix d'objectifs, du moins à la proportion qu'il occupe, s'inscrit dans une logique de continuité de l'enseignement, mais une continuité mal établie.

Le choix porté sur les autres objectifs (OA), notamment l'objectif de participation, recueille 2%.

Graphique N°25 : Les compétences recherchées en athlétisme



Les compétences de type général (CG) 46% et de type spécifique (CS) 56% forment l'assortiment des compétences enseignées en activités athlétiques en cinquième. Dans 43% des cas, les deux compétences sont associées dans la formation que proposent les enseignants.

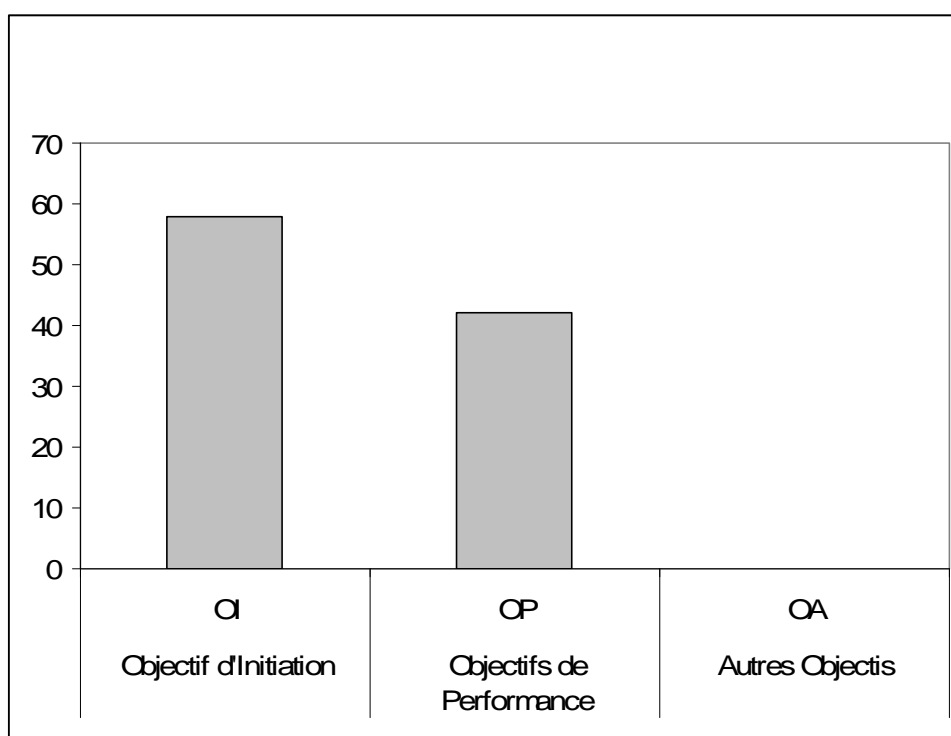
L'enseignement important des compétences générales s'explique surtout par le choix du saut en longueur comme activité support en cinquième. Il faut dans un premier temps orienter les leçons dans cette nouvelle discipline de façon à transmettre aux élèves les fondamentaux et autres règles importantes liées à la connaissance de l'activité. La transmission de ces compétences d'ordre général passe par exemple par la connaissance des différentes phases du saut en longueur, l'élan, l'impulsion horizontale, et la réception. Ce taux élevé trouve également son explication dans l'apprentissage des règles à respecter, des fautes à éviter pour la pratique de l'activité. Cela est valable pour le saut en hauteur à un degré moindre, puisque cette activité est déjà enseignée en sixième. La logique de la continuité revêt son sens dans le cadre précis.

Pour ce qui est de la part importante qu'occupent les CS dans l'enseignement, elle se justifie par les raisons évoquées en classe de 6^{ème} en ce qui concerne l'enseignement des activités athlétiques. Il faut en effet amener les élèves à adopter les comportements jugés nécessaires à la réalisation des étapes qui composent le saut en longueur ou le saut en hauteur. Ainsi les acquisitions sont celles centrées par exemple sur la réalisation de techniques telles le pédalage après l'impulsion, le positionnement des segments durant la poussée horizontale, ou simplement la recherche du point de départ.

A la différence de la sixième, les compétences propres (CP) n'apparaissent pas dans les contenus proposés car en cinquième, leur acquisition incombe entièrement aux élèves. Dans une logique de continuité de la formation, cette position valable au niveau du saut en hauteur, ne l'est pas en ce qui concerne l'enseignement du saut en longueur. On est dans des procédures non fondées mais toutefois bien suivies.

En ce qui concerne l'enseignement de la Gymnastique au niveau 5^{ème}

Graphique N°26 : Les objectifs qui sont fixés



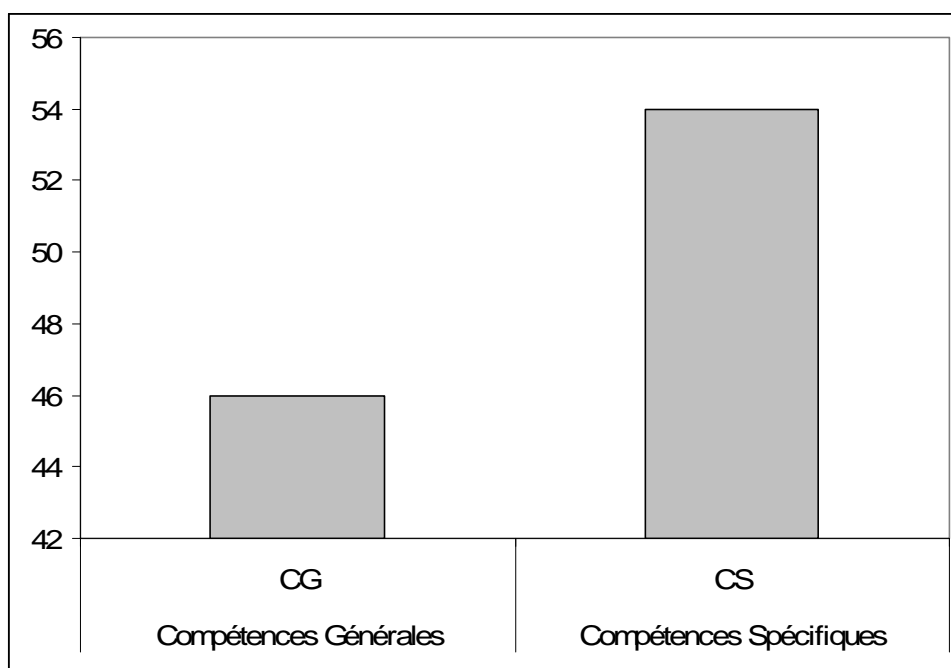
Pour la totalité des enseignants interrogés, l'enseignement en gymnastique poursuit deux objectifs : un objectif d'initiation (OI) à 58%, et de performance (OP) à 42%.

Les orientations d'enseignement adoptées montrent la poursuite d'un objectif d'initiation en début de cycle, auquel se substitue progressivement un objectif de performance.

A la différence de l'enseignement de la gymnastique en 6^{ème}, les résultats font apparaître à côté des OI identifiés à ce niveau, des objectifs de performance. L'orientation de l'enseignement suivant ce nouveau type d'objectif montre que la gymnastique n'est plus une discipline nouvelle en cinquième.

Suivant cette logique qui préside à l'enseignement de l'activité à ce niveau, et qui veut s'inscrire dans la continuité de la formation entreprise en sixième, les enseignants se chargent de transmettre d'abord aux élèves, les opérations motrices permettant la réalisation des éléments. Une fois cette étape d'initiation passée, les techniques enseignées et les opérations motrices doivent être mises au service de la performance. On note alors chez les enseignants des formulations d'objectif comme : « être capable de réaliser la totalité de l'enchaînement imposé suivant les critères définis ».

Graphique N°27 Les compétences recherchées en gymnastique



Deux compétences ont été identifiées dans les conceptions et pratiques d'enseignement. Il s'agit des compétences générales (CG) et des compétences spécifiques (CS).

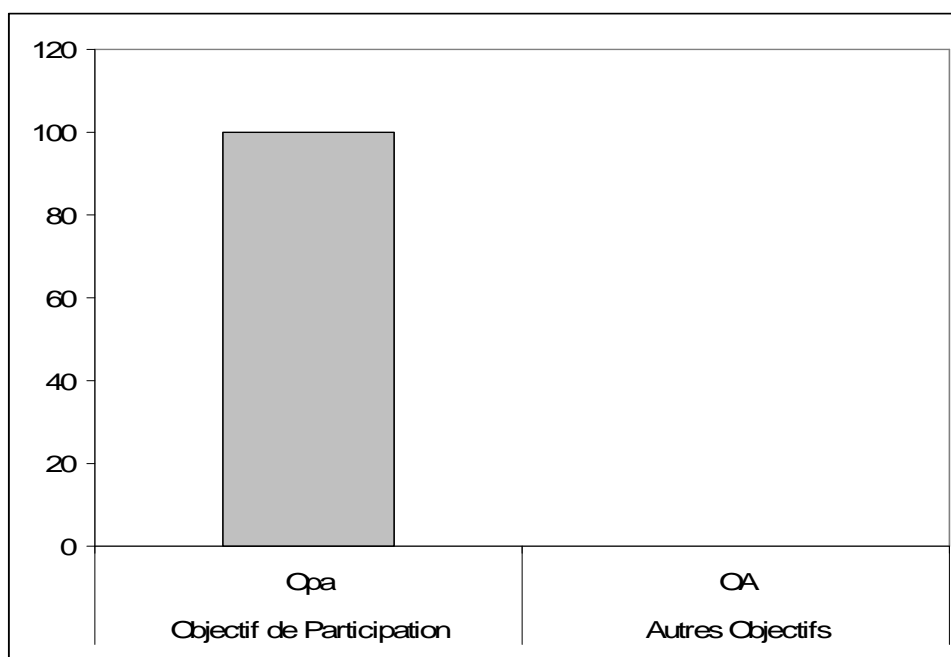
Les compétences générales sont retrouvées à 46% et les compétences spécifiques à 55%. Les compétences sont associées dans 45% des cas.

A la différence du niveau sixième, les résultats indiquent la disparition dans les contenus enseignés des compétences propres. Les raisons précédemment évoquées en ce qui concerne l'évolution de l'enseignement des activités athlétiques entre la 6^{ème} et la 5^{ème}, sont valables ici aussi.

Quoique les éléments gymniques composant les enchaînements en sixième ne soient pas identiques à ceux de la cinquième, la transmission des compétences spécifiques prend le pas sur celles des compétences générales dont une partie est censée être acquise en sixième. De même on assiste à une augmentation de la difficulté au niveau des compétences spécifiques recherchées en cinquième. Cette difficulté concerne aussi bien le nombre d'éléments composant les enchaînements imposés à ce niveau, que la difficulté de leur réalisation. Ainsi on passe des éléments tels, la roulade avant simple, la chandelle, la planche écrasée, proposés en sixième, à la roulade avant élevée, le trépied, l'appui tendu renversé en classe de cinquième.

L'enseignement des activités de coopération opposition en 5^{ème}

Graphique N°28 Les objectifs fixés par les professeurs

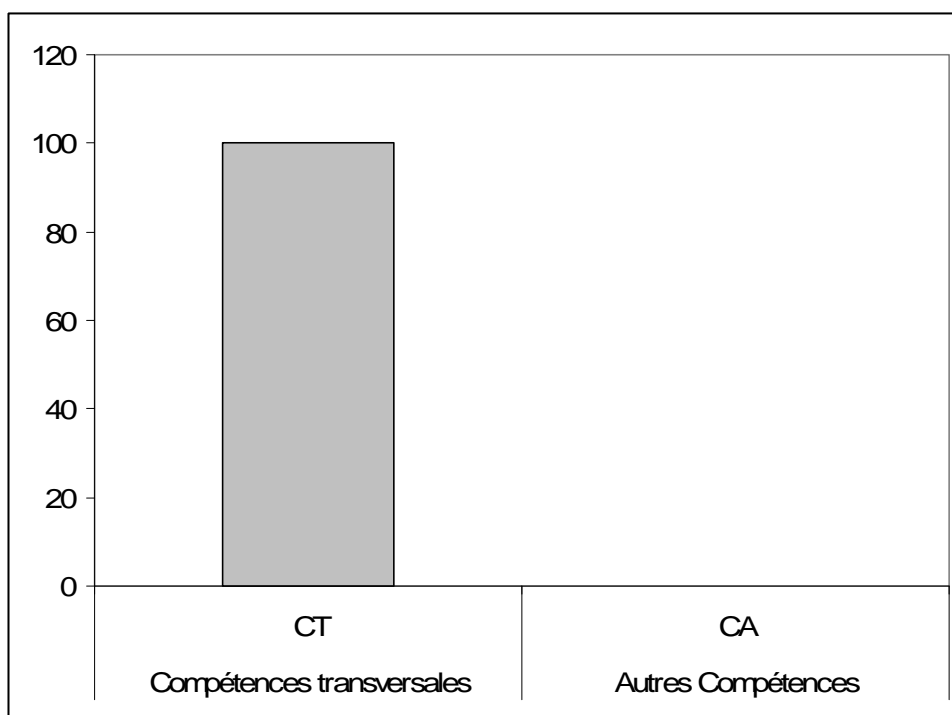


Les résultats indiquent une pratique des activités de coopération opposition réduite à une animation sportive. L'objectif de participation (Opa) est central. Après l'apprentissage à l'auto organisation ayant orienté l'enseignement au niveau sixième, cette pratique commune à l'ensemble des enseignants et assimilée à une technique d'adaptation didactique, atteint sa

finalité en favorisant l'accès à l'apprentissage de groupes restreints dans une politique de gestion des effectifs.

Ni les objectifs de participation, ni ceux d'initiation ne traversent la pratique des activités de coopération opposition

Graphique N°29 Compétences privilégiées dans l'enseignement des activités de coopération opposition

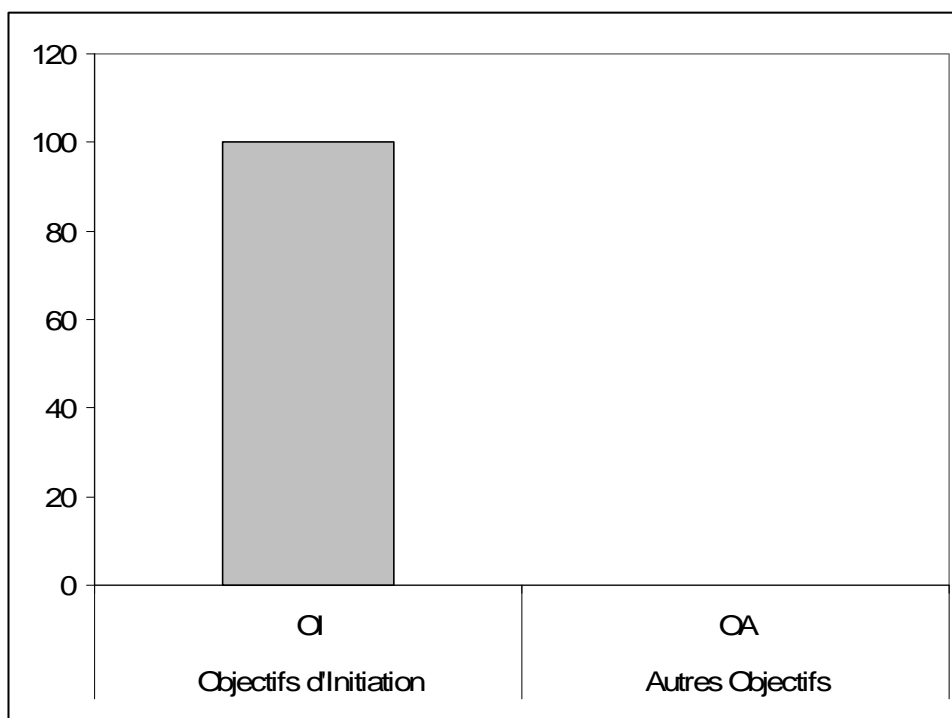


Les seules compétences que recherchent la totalité des enseignants à travers la pratique des activités de coopération opposition, sont les compétences de nature transversale (CT).

Conformément à l'objectif de participation qui oriente ces pratiques, sont recherchées chez les élèves leurs capacités à :

- se gérer ;
- être responsables ;
- s'auto organiser ;
- évoluer en équipe...

Graphique N°30 Les objectifs que se fixent les professeurs

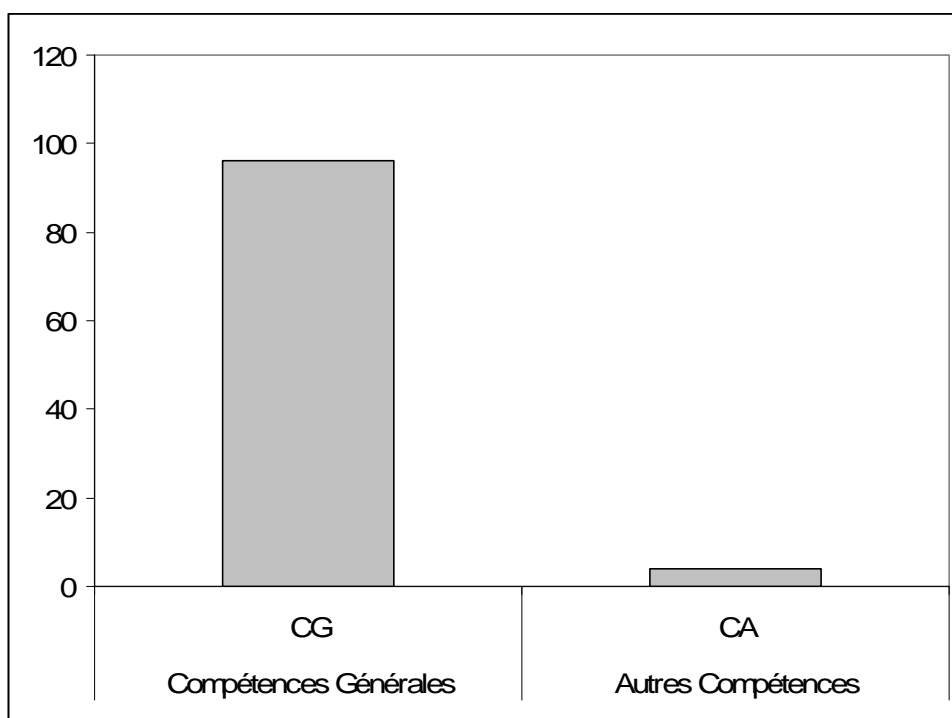


Les résultats indiquent que seul l'objectif d'initiation est poursuivi dans l'enseignement des activités par les professeurs d'EPS.

A l'instar du choix de la gymnastique enseignée au niveau 6^{ème}, l'enseignement de ces activités repose sur l'idée que les apprenants ne disposent d'aucune connaissance en la matière. Il est nécessaire de concevoir ce cycle à partir des objectifs d'initiation, même si d'autres objectifs de type « découverte de l'activité » ou encore « approche théorique des PCT » auraient pu orienter l'enseignement.

A travers les OI l'enseignement s'attache à rendre possible la pratique des activités de combat grâce à l'apprentissage de techniques.

Graphique N°31 Les compétences transmises



Les compétences générales (CG) liées à l'acquisition des comportements de juges, d'arbitres, ou d'officiels, en vue du respect des règles de l'activité, l'acceptation des décisions, ou diverses sanctions, sont celles transmises par les enseignants.

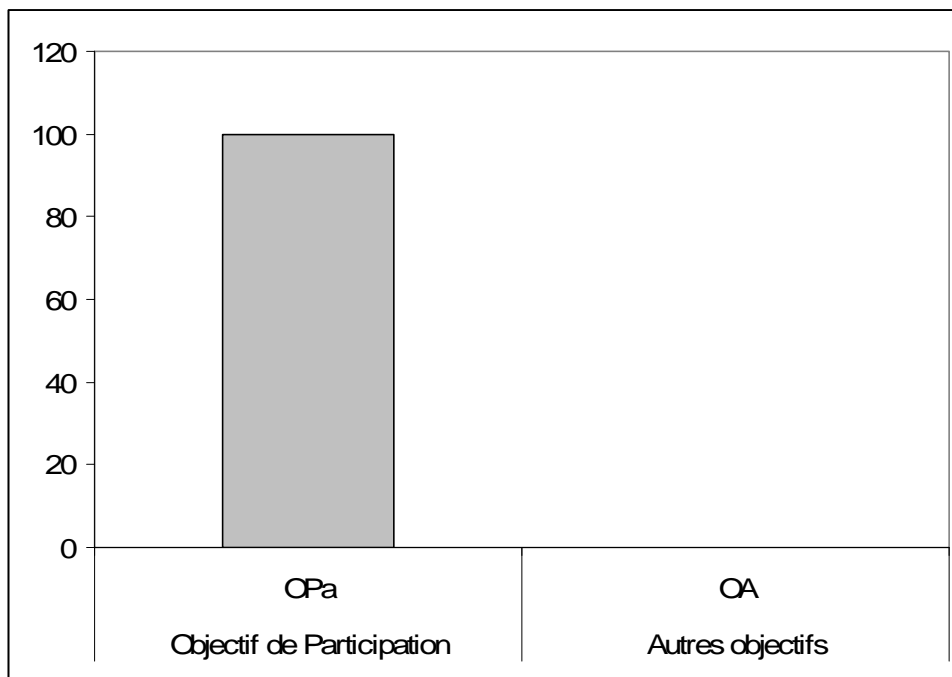
Dans 4% des cas, l'enseignement vise l'acquisition de compétences spécifiques et de compétences propres, particulièrement en lutte traditionnelle. Ce taux tient pour une part essentielle de la connaissance qu'ont les élèves de cette dernière pratique. Elle n'est en effet pas de même niveau suivant qu'on se trouve dans le nord ou le sud du Bénin. La lutte traditionnelle est plus pratiquée au nord et un enseignant peut prétendre transmettre des compétences au-delà des compétences générales dans cette partie du Bénin. Ce qui explique ce résultat.

L'absence de compétences propres (CP) à la différence de la gymnastique en sixième, se justifie par le fait que les activités de combat sont considérées comme faisant partie du patrimoine culturel béninois, donc ne nécessitent pas ce type d'apprentissage de la part des élèves.

1-4-2-3 Le choix des objectifs d'enseignement et des compétences enseignées en quatrième

Activités de coopération opposition

Graphique N°32 Les objectifs prioritairement fixés

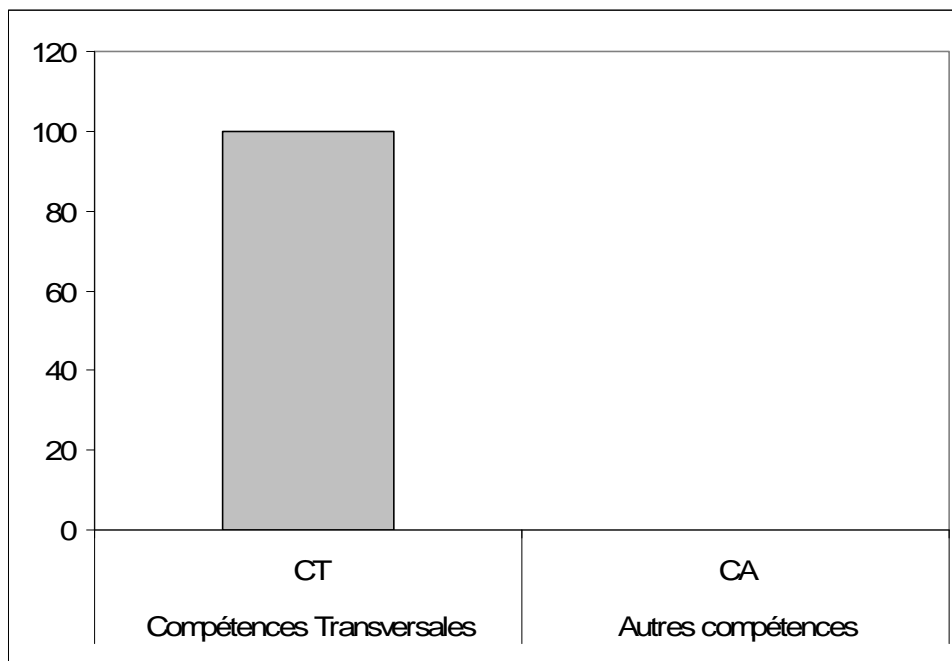


Un seul objectif, celui de participation oriente l'enseignement et ce choix s'inscrit dans la même logique du recours aux activités de coopération opposition en fin de sixième et en cinquième dans un but de :

- gestion de l'effectif des élèves ;
- apprentissage à l'auto organisation et à la responsabilité ;
- favoriser par ailleurs l'acquisition dans un contexte plus didactique...

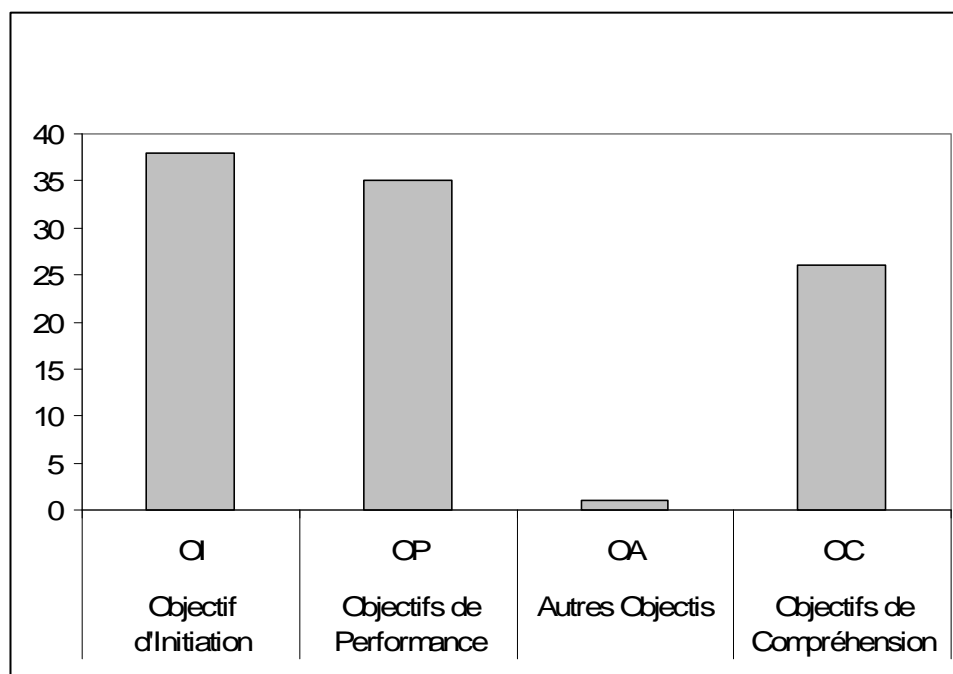
Tout comme au niveau cinquième, les enseignants partent du principe que les savoirs afférents à l'auto organisation sont acquis. Cela explique l'absence d'objectifs d'initiation et de tout autre objectif.

Graphique N°33 Les compétences transmises



Les seules compétences visées sont les compétences transversales (CT). La logique qui justifie ce choix d'enseignement en cinquième est la même en quatrième. On cherche à développer chez les élèves leur capacité à évoluer seuls et en équipe, leur capacité à mener une activité en absence du professeur, et pour ce dernier, d'assurer dans le même temps et dans des conditions idéales, la transmission d'autres compétences grâce à cette technique d'adaptation didactique.

Graphique N°34 Les objectifs fixés

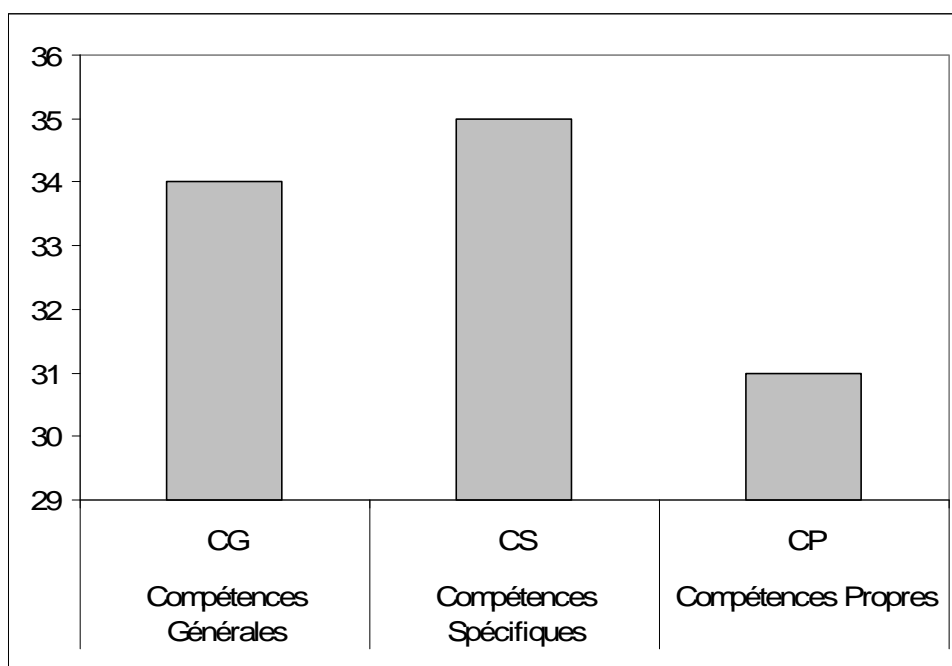


L'analyse des contenus proposés, combinée à l'observation directe et à l'entretien semi-directif, donnent des résultats qui indiquent que trois objectifs orientent l'enseignement de la gymnastique en quatrième : les objectifs d'initiation (OI) les objectifs de performances (OP), et les objectifs visant la compréhension de l'activité de la part de l'apprenant (OC). Ce dernier objectif retrouvé à 29%, se traduit par l'association des élèves à l'élaboration des enchaînements qu'ils sont appelés à exécuter¹. Cela leur donne une connaissance supplémentaire de l'activité. Les objectifs de compréhension sont systématiquement associés chez les enseignants aux objectifs d'initiation (29%) ; ce qui n'est pas toujours le cas des objectifs de performance (35%) qui orientent seuls chez certains professeurs l'enseignement.

L'orientation des conceptions et pratiques d'enseignement suivant un, deux ou trois objectifs en quatrième, indique la prise en compte des aptitudes et capacités réflexives des élèves en fonction de leur âge. Avant ce niveau d'enseignement il faut en effet rappeler que le choix de l'objectif de compréhension n'a jamais été opéré, pas plus que le cumul de plusieurs objectifs. De par la variation des objectifs poursuivis, on assiste à une diversification de l'enseignement.

¹ Le processus renvoie à la notion de dévolution développée par Guy Brousseau

Graphique N°35 Les compétences dispensées

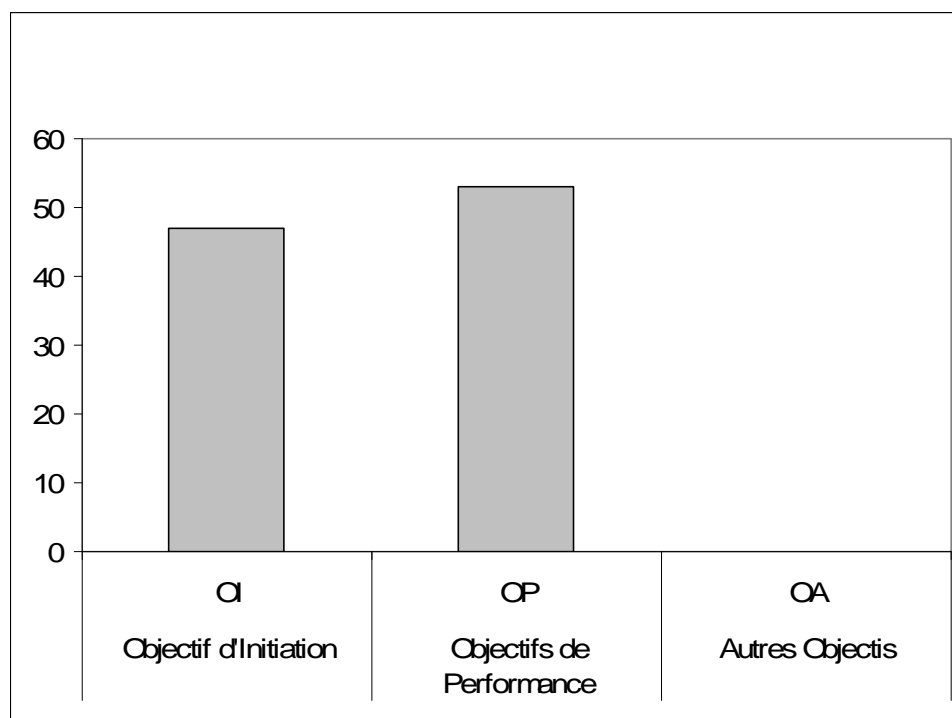


Conformément à la variation des objectifs poursuivis, la répartition des compétences s'effectue ainsi : compétences générales (CG) 34%, les compétences spécifiques (CS) 35%, et compétences propres (CP) 32,5%.

Dans les conceptions et pratiques d'enseignement, les compétences propres accompagnent les compétences générales. A travers cette combinaison de compétences, les professeurs mettent l'accent sur la logique qui sous-tend la définition d'un enchaînement dans sa composition et dans la suite des éléments qui le constituent. Il est question pour les élèves de partir de leurs aptitudes naturelles et de leurs connaissances de l'activité pour parvenir à une finalité de compréhension de la gymnastique et de sa pratique.

Les compétences spécifiques sont quant à elles transmises pour répondre à l'objectif de performance que fixent les professeurs pour leurs élèves. La variation des objectifs rejaille sur le choix des compétences qui également se diversifient. Cela semble fondamentalement lié à la classe de quatrième qui apparaît comme l'année préparatoire au passage du BEPC. Le projet est d'assurer auprès des élèves les divers apprentissages nécessaires en vue de l'épreuve d'EPS l'année suivante.

Graphique N°36 Les objectifs fixés

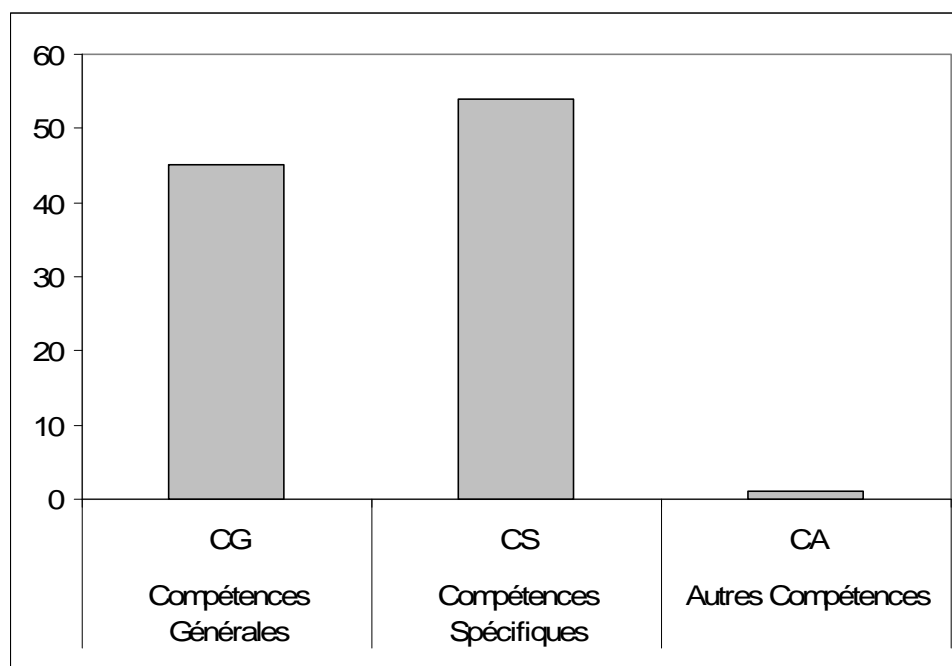


L'analyse des contenus de connaissances mis en œuvre en quatrième montre que les conceptions des intervenants s'orientent suivant deux objectifs principaux, à savoir les objectifs d'initiation (OI) et les objectifs de performance (OP).

La logique qui sous-tend cette répartition est la même que pour les classes de 5^{ème}. L'enseignement porte sur l'apprentissage des techniques dans un premier temps puis recule ensuite au profit d'une recherche de performance à réaliser par les élèves. Cette procédure est suivie par la totalité des enseignants observés et les mêmes tendances sont enregistrées : on note le taux le plus élevé pour l'objectif de performance (53%), et le moins élevé pour l'objectif d'initiation (47%). Cette différence s'explique par le fait que pour les enseignants, plusieurs apprentissages ont été menés antérieurement, et qu'il est question à ce niveau de mettre les savoirs accumulés au profit de la performance. Si cette logique vise à s'inscrire dans la continuité de la formation, elle n'est pas fondée dans la mesure où les activités athlétiques support de l'enseignement dispensé en 6^{ème} et en 5^{ème}, sont complètement différentes de celles de la 4^{ème}. S'il est vrai que des similitudes existent à certains points de vue entre le saut en longueur et le saut en hauteur, de véritables ruptures sont également présentes au niveau de leur

apprentissage respectif, ne serait-ce que par rapport aux techniques utilisées. Les choix du point de vue des objectifs qui sont fixés répondent à une certaine homogénéité interne, mais sont loin de respecter la continuité de la formation antérieurement assurée en sixième et en cinquième.

Graphique N°37 Les compétences enseignées



Les compétences d'ordre général (CG) et d'ordre spécifique (CS) sont respectivement visées à 46%, et celles de type spécifiques (CS) à environ 55%. La recherche de ces compétences combinées apparaît dans les choix de 98% des enseignants interrogés.

Un tel taux atteint par les CG dans l'enseignement dispensé s'explique par l'apparition de trois nouvelles activités, le lancer de poids, le triple-saut et la course de vitesse sur 100m. Il faut dans un premier temps orienter les leçons dans ces disciplines de façon à transmettre aux élèves les fondamentaux et autres règles importantes liées à la connaissance de l'activité. La transmission des compétences d'ordre général passe par exemple par la connaissance des différentes phases du triple saut, du lancer de poids et de la course de vitesse sur 100m. Ce taux se justifie également par l'apprentissage de la réglementation liée à la pratique de ces activités. Cela est valable pour la course de vitesse sur 100m car elle est différente à certains points de vue de la course sur 60m enseignées en sixième.

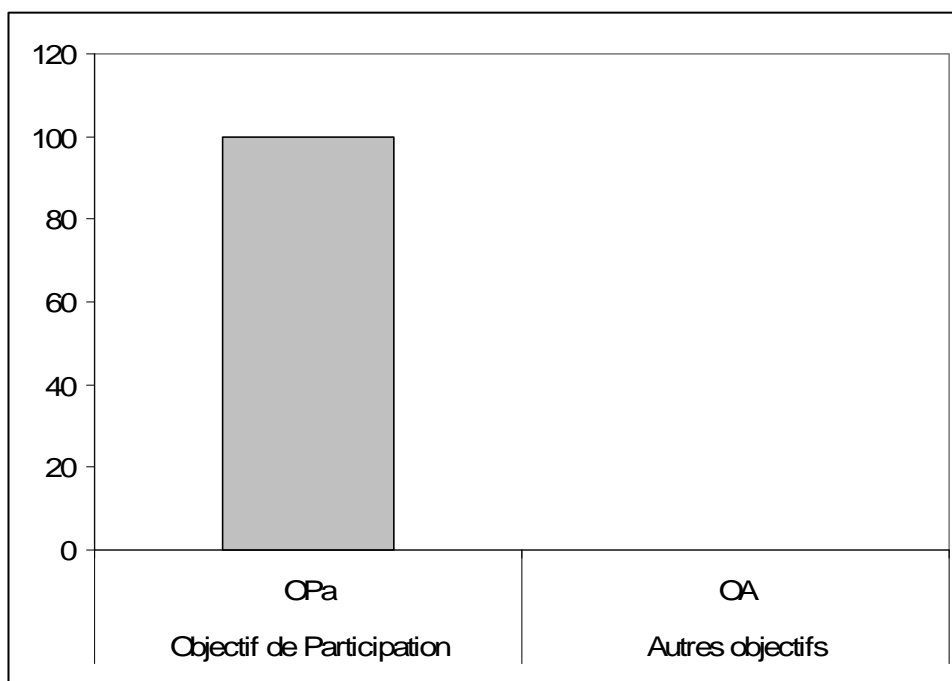
Pour ce qui est de la part importante qu'occupent les CS dans l'enseignement, elle se justifie par les mêmes raisons qu'en 5^{ème}. Il faut assurer chez les élèves l'apprentissage des habiletés spécifiques qui sont nécessaires à l'acquisition des techniques de lancer, de course et du triple saut. Les compétences spécifiques enseignées sont entre autres, la tenue du poids, la flexion-extension, la torsion-détorsion pour ce qui est du lancer ; le départ quadrupède, le rééquilibrage, le déroulement,... pour la course de vitesse et la foulée bondissante, le saut à cloche pied, et le saut en longueur pour le triple saut.

L'enseignement des activités athlétiques est marqué par l'absence des compétences propres (CP). Leur acquisition incombe aux élèves. Dans une logique de continuité de la formation, cette pratique n'est pas fondée car dans le cursus, la quatrième apparaît comme le niveau où les élèves pratiquent pour la première fois certaines activités.

1-4-2-4 Les objectifs et les compétences enseignées en seconde

Les activités de coopération opposition

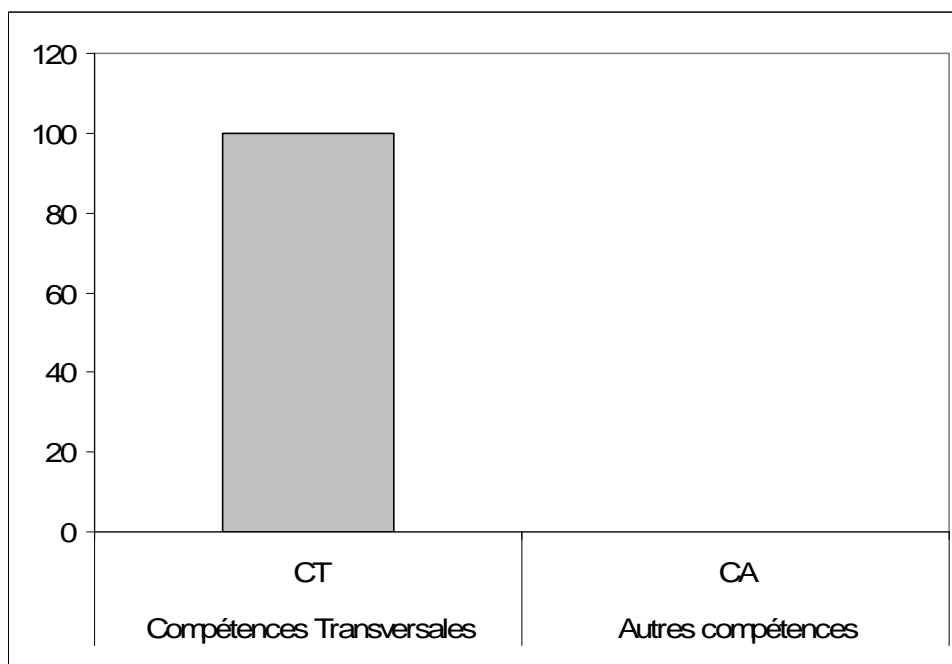
Graphique N°38 Les objectifs fixés



Comme en cinquième et en quatrième l'objectif poursuivi dans les conceptions et pratiques d'enseignement, est celui de participation (Opa).

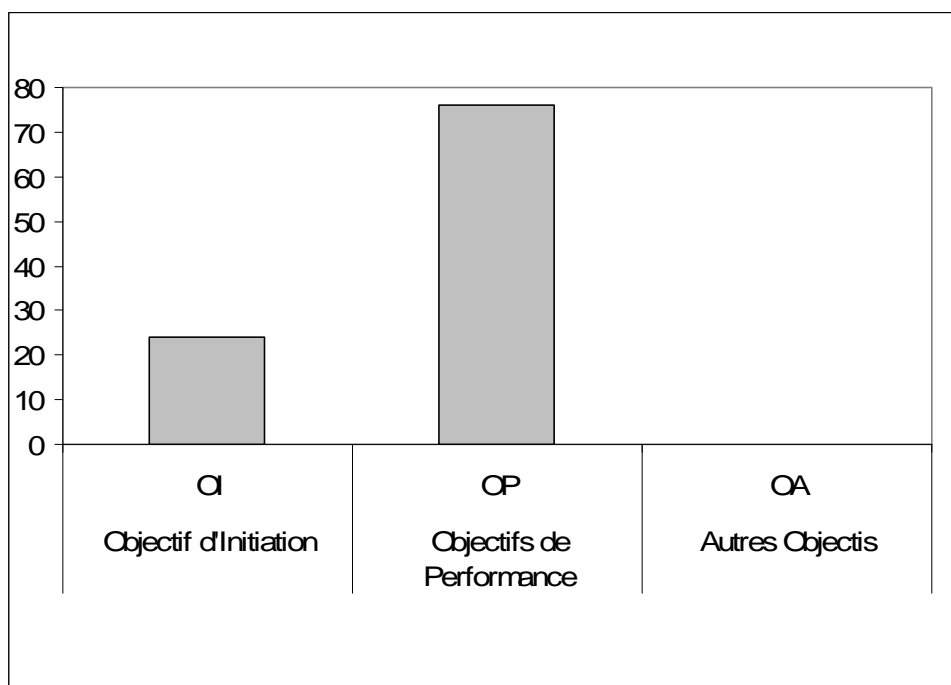
Cette orientation s'inscrit dans la même logique du recours aux activités de coopération opposition comme Techniques d'Adaptation Didactiques.

Graphique N°39 Les compétences recherchées



Les compétences de type transversal sont recherchées dans toutes les conceptions et pratiques d'enseignement et sont identiques à celles transmises en cinquième et quatrième. Elles sont particulièrement liées à l'auto-organisation des activités de coopération opposition par les élèves.

Graphique N°40 La nature des objectifs fixés

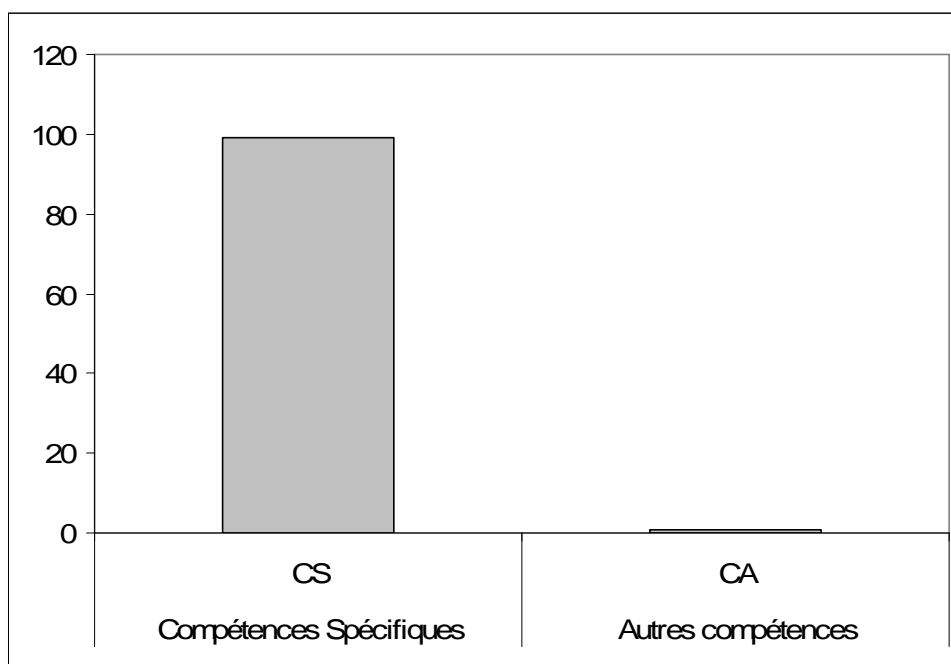


Deux groupes d'enseignants structurent différemment leurs contenus d'enseignement : certains visent uniquement des objectifs de performance alors que d'autres orientent leurs enseignements suivant des objectifs d'initiation et de performance.

Le groupe opérant uniquement des choix d'objectifs de performance recueille 52%, celui des objectifs d'initiation 48%. Pour ce type de pratique, les objectifs de performance devancent de façon cumulée, les objectifs d'initiation : 76% pour les uns et 24% pour les autres.

Ces résultats confirment la logique qui préside selon laquelle, plus on avance dans le cursus, plus d'une façon générale, la poursuite des objectifs de performance prime sur celle des objectifs d'initiation. Les enseignants considèrent qu'à un tel niveau de la scolarité, les acquis sont suffisamment conséquents et que leur optimisation constitue le projet qui doit importer. Le recours à une nouvelle APSA comme support d'enseignement, la course de fond, ne change rien à la pratique.

Graphique N°41 Les compétences transmises en athlétisme



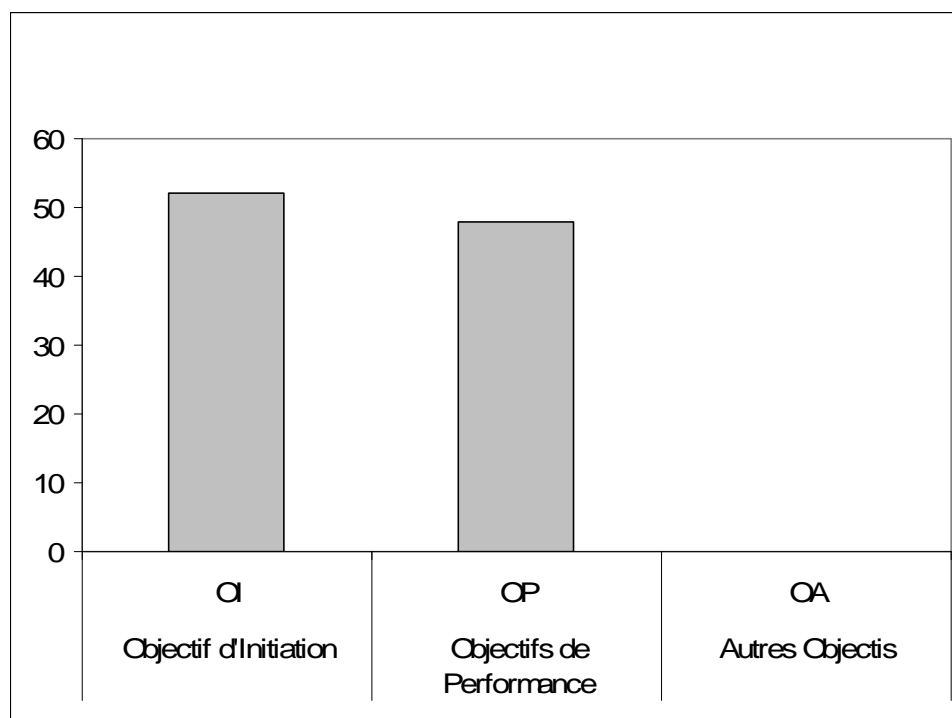
Les compétences recherchées en athlétisme par l'ensemble du corps enseignant intervenant en seconde, sont les compétences spécifiques (CS). Elles apparaissent comme les seules dispensées à travers les conceptions et pratiques d'enseignement en EPS. Respectant la même logique qui préside les choix de compétences suivant qu'on évolue dans la formation, les enseignants supposent qu'en 2nd, les compétences générales (CG), et propres (CP) sont acquises par les élèves. Ces dernières apparaissent en effet très faiblement dans les projets d'apprentissage (0,8%).

Le taux très élevé de compétences spécifiques se justifie par les objectifs de performance majoritairement fixés par les enseignants et dont la réussite passe par le nombre des entraînements à la course de fond et l'apprentissage des techniques spécifiques à cette activité. Suivant la logique de l'enseignement qui vise la réalisation de performance, les professeurs insistent sur la régularité des foulées, la gestion de l'effort, ou encore les comportements à adopter durant les 300 derniers mètres. Ces savoirs sont ceux retrouvés et transmis par la quasi-totalité des enseignants.

L'enseignement des compétences générales qui du fait de la nouveauté de cette APSA, devrait avoir sa place dans les conceptions et pratiques d'enseignement, est inexistant.

En ce qui concerne l'enseignement des activités de combat

Graphique N°42 La nature des objectifs fixés

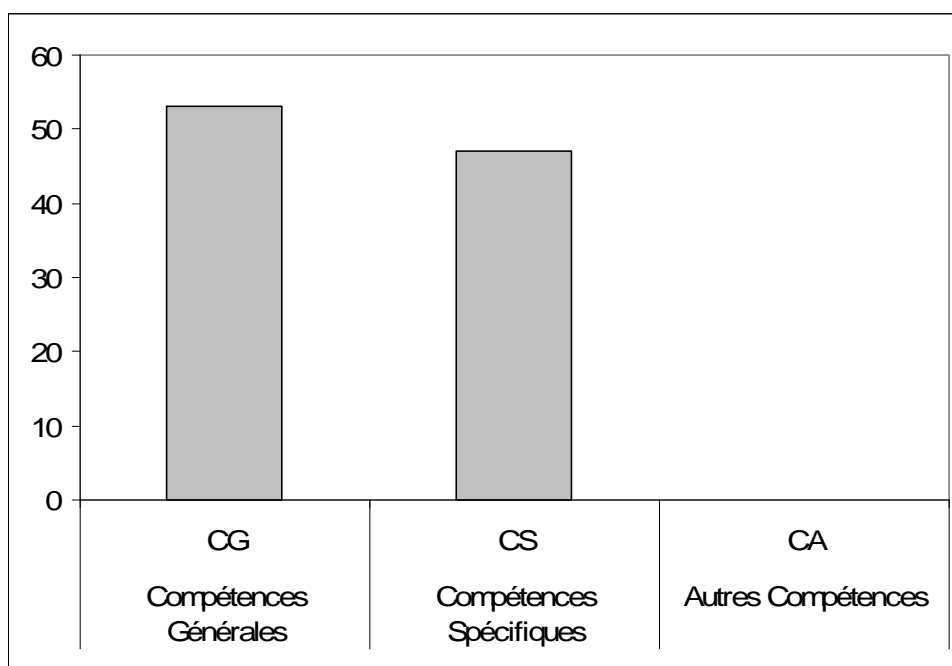


Les objectifs d'initiation (OI) orientent à 52% l'enseignement des activités de combat et sont relayés dans une seconde partie des leçons par les objectifs de performance (42%).

Les mêmes raisons qui justifient cette évolution d'objectif dans l'enseignement de la gymnastique en quatrième et en cinquième sont valables ici. Cette logique renvoie à l'optimisation des savoirs enseignés en première partie de cycle et est respectée par les enseignants à plus 89%.

Le taux un peu plus élevé des objectifs d'initiation par rapport aux objectifs de performance s'explique par la faible connaissance dont disposent en réalité les élèves de ces APSA support d'enseignement de l'EPS en seconde. Aussi retrouve-t-on des formulations d'objectifs de séance comme : « L'élève apprendra à déséquilibrer son adversaire »

Graphique N°43 Les compétences dispensées



Deux compétences sont retrouvées dans toutes les conceptions et pratiques d'enseignement élaborées par les enseignants. Il s'agit des compétences de type général (CG) à 53%, et de type spécifique (CS) à 47%. Les autres formes de compétences à savoir les compétences propres (CP) et les compétences transversales (CT) n'apparaissent pas.

L'enseignement des compétences générales vise à répondre au besoin de connaissance des activités de combat par les élèves. La première disposition prise est de leur fournir les éléments nécessaires à la pratique de l'activité. Les règlements qui régissent ces activités, les violations et fautes à éviter, le rôle des juges et officiels, sont enseignés. Cette démarche permet dans un second temps d'aborder dans l'apprentissage des aspects plus techniques comme les prises, les chutes, les immobilisations...

Avant d'aborder l'interprétation de ces résultats qui rendent compte des choix qui structurent les conceptions et pratiques d'enseignement, il est important dans notre projet de caractérisation des savoirs, d'apporter quelques précisions sur certains éléments de cette structuration. Elles concernent la subdivision des objectifs qui orientent les conceptions et pratiques, le type de pédagogie utilisée, et les différentes techniques auxquelles ont recours les enseignants dans leur exercice.

1-4-2-5 La subdivision des objectifs d'enseignement en EPS

La caractérisation des conceptions et pratiques d'enseignement à partir des données recueillies, révèle auprès des enseignants une même procédure de subdivision de l'objectif final que tente d'atteindre l'enseignement de l'EPS.

Quatre objectifs orientent l'encadrement à chaque niveau :

- un objectif Global, qui définit la finalité de la formation des élèves grâce à l'action conjuguée des différents cycles d'activités retenus à un niveau ; l'objectif Global cadre l'enseignement dispensé annuellement par les professeurs. Ainsi on retrouve des formulations de type : « développer la motricité des élèves à partir des activités de combat et de la gymnastique, ainsi que leurs connaissances de ces APSA » ;
- un objectif Terminal, retenu pour chaque cycle, il oriente les six ou huit séances de l'activité support d'enseignement choisie par l'enseignant pour une classe ; on peut ainsi lire sur les Fiches Pédagogiques « l'élève sera capable à la fin du cycle de réaliser l'enchaînement imposé » ;
- un objectif Principal, prévu pour chaque séance il représente les différentes étapes à franchir par l'enseignant grâce à chaque leçon qu'il propose ; on peut lire en effet « apprendre à l'élève à réaliser le mini-enchaînement N° 2 » ;
- des objectifs intermédiaires, au nombre de deux ou trois, ils orientent chaque phase constitutive d'une leçon et permettent d'atteindre l'objectif principal de séance ;
Exemple : « Savoir réaliser chaque élément composant le mini-enchaînement N° 1 »

Cette subdivision de la finalité qui est poursuivie à chaque niveau d'enseignement, est celle adoptée par la totalité des enseignants constituant l'échantillon de l'étude.

1-4-2-6 La Pédagogie Par Objectif (PPO) comme unique méthode de transmission des savoirs

En ce qui concerne la forme de pédagogie utilisée par les enseignants afin de transmettre les contenus de connaissances sélectionnés, l'enquête révèle le recours à la Pédagogie Par Objectif (PPO). Elle est systématiquement adoptée pour la formation des élèves.

Conclusion

La détermination de l'activité de conceptions et de pratiques d'enseignement en EPS au Bénin, ne peut se limiter à la seule caractérisation des savoirs en usage auprès des enseignants et de leur mode de transmission. Dans la structuration de l'enseignement et avant même que ne s'engage l'interrelation entre l'enseignant, le savoir et l'élève, il y a la procédure qu'adoptent les

maîtres et qui consiste à organiser les contraintes afin de favoriser l'acquisition des contenus par les apprenants. Cette procédure qui ne relève pas selon Leplat et Pailhous (1981) de construction de techniques génératives essentiellement adaptatives des enseignants, mais d'une planification de leur enseignement, doit être comparée. Identifiée sous l'appellation de procédure de régulation didactique ou technique d'ajustement didactique, elle traduit l'action professionnelle à partir des routines intériorisées (Tochon, 1989).

1-4-3 Les procédures d'ajustement ou de régulation en usage dans l'enseignement

Comme nous le mentionnions plus haut, nous entendons par techniques d'ajustement ou de régulation didactique, l'ensemble des comportements professionnels (indiqués ou non) adopté par les enseignants pour favoriser l'acquisition par l'apprenant des contenus de connaissances. Il s'agit donc de composantes du processus didactique d'organisation des leçons pouvant à ce titre rendre compte de l'adhésion (ou non) des professeurs à des pratiques communes.

Les procédures d'ajustement ou de régulation de l'enseignement telles que nous le concevons ici, renvoient à la notion de procédures de régulation didactique (PRD) introduite par Amade Escot (1991). Elle désigne « *l'ensemble des activités didactiques qui consistent à organiser les contraintes et les variables, à réguler les sources scolaires d'information de façon à maintenir les conditions optimales de l'interaction élèves/savoir enseigné afin que l'apprentissage soit réalisé* » (Escot, 1991, pp. 356).

Cette composante de l'encadrement apparaît comme un indicateur pertinent de l'unité ou de la diversité des savoirs en usage, à travers la définition par les enseignants du cadre qui préside à leur choix et au contexte de leur transmission. Pour notre part, cela concerne le mode précis d'organisation et de régulation de l'environnement matériel et humain adopté par les professeurs afin que l'apprentissage soit réalisé.

1-4-3-1 Une même procédure d'ajustement ou de régulation en usage en ce qui concerne la gestion des groupes classes

La combinaison des données issues des outils méthodologiques que sont l'observation directe des séances, les entretiens semi-directifs post-séances, et l'analyse des fiches de préparation, a mis à jour une adhésion massive à un mode précis d'organisation des groupes classes.

A plus de 98%, les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes adoptent la procédure qui consiste à diviser la classe en deux groupes de même taille. Cette opération aboutit à la

création de conditions permettant d'optimiser l'interaction élève/savoir enseigné à partir d'un effectif plus réduit. Suivant le résultat de la procédure, les professeurs disposent d' :

- un premier groupe en animation sportive durant la première partie de la leçon où l'enseignement s'appuie sur l'auto-organisation des élèves pour dispenser son enseignement ;
- un second groupe pendant ce temps en apprentissage avec interventions de l'enseignant.

Cette activité didactique qui consiste à organiser la variable de l'effectif des classes est marquée par une permutation des groupes à mi-séance. Mise au point pour résoudre le problème crucial de l'effectif pléthorique des élèves dans les classes, la procédure semble cependant dépasser le sens de cette utilisation et prendre une allure systématique.

L'observation directe de certaines leçons d'EPS que nous avons suivies, révèle l'adoption et l'usage de cette procédure de régulation, même auprès de groupes d'effectif restreint. La procédure d'ajustement qui en réalité représente une alternative dans les pratiques d'enseignement, semble avoir pris une dimension systématique indépendamment de son utilité réelle. Les données indiquent au niveau de ce volet de l'enseignement, une uniformisation des pratiques d'intervention en usage auprès des enseignants. Ce mode de régulation de l'effectif des classes renvoie à une planification de l'action professionnelle à partir des routines intériorisées.

1-4-3-2 L'absence de la mise en œuvre du procédé de l'incident critique comme limite de la caractérisation des savoirs en usage

Il n'est plus utile de rappeler combien le champ didactique de l'EPS reste traversé par l'articulation de différentes formes de savoirs.

En utilisant la technique de l'incident critique (Flanagan, 1954), l'étude réalisée aurait favorisé la détermination d'une communauté d'actions et de réactions en usage et auxquelles le corps des enseignants adhère. Il serait question de procédures en lien avec les contenus de connaissances. Seulement au regard des diverses contraintes dont cette forme d'investigation est le lieu, aussi bien du point de vue des ressources que de la démarche, nous nous sommes limités aux approches ci-dessus menées qui toutefois permettent de tirer des conclusions fiables¹.

¹ Identifier les caractéristiques des compétences didactiques en usage auprès des professeurs par la technique de l'incident critique, implique en effet d'observer un corpus d'enseignants disposant en l'occurrence des mêmes expériences : la mise en œuvre des modalités de ces procédures tenant pour une part importante de ce facteur lié à l'expérience.

1-5 Caractérisation de l'activité évaluative des enseignants de l'EPS

Introduction

Les recherches en didactique accordent beaucoup d'importance à l'activité évaluative des enseignants. Cette activité met concrètement en jeu les conceptions des savoirs à communiquer (Marsenach ; Mérand, 1987 ; ADMEE-Europe, 1988). Du point de vue de certains auteurs, elle représente la variable de commande du processus didactique¹. La caractérisation des conceptions et pratiques d'enseignement en EPS ne peut donc faire l'économie de l'approche de cette composante centrale de la formation. Deux raisons justifient son importance comme élément d'analyse du processus didactique de l'EPS :

- l'évaluation à travers ses formes ; elle constitue un des pôles qui structure l'enseignement de la discipline à partir du choix de ce que Chervel (1998) nomme, appareils docimologiques.
- l'évaluation à travers l'usage des appareils docimologiques et la procédure qu'elle engage chez les enseignants ; elle constitue un indicateur important dans notre projet de faire la lumière sur la réalité d'une unité ou d'une diversité des conceptions et pratiques d'enseignement.

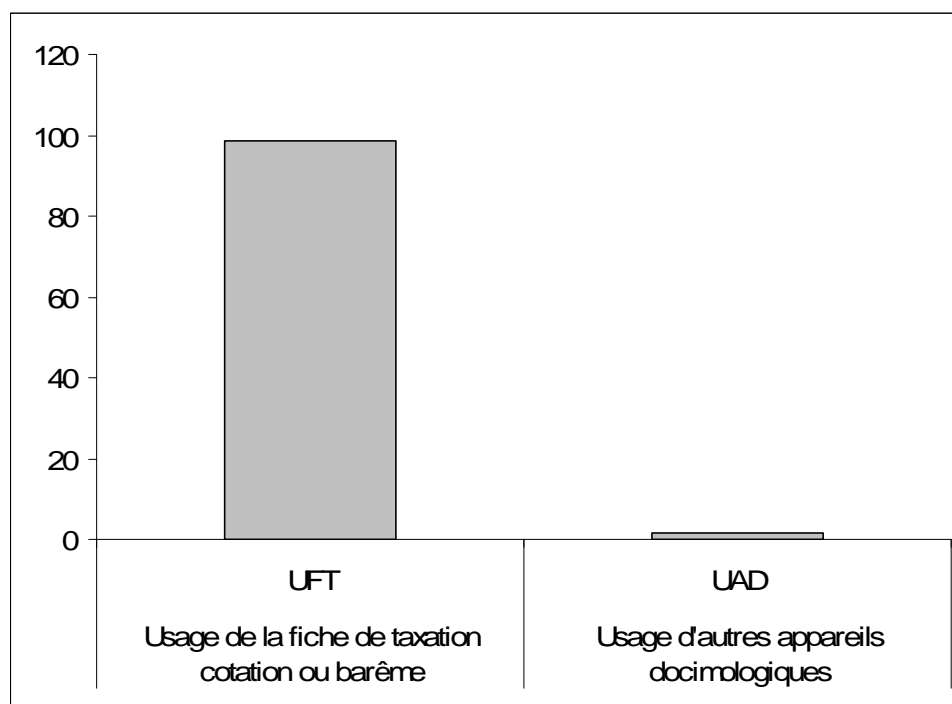
1-5-1 Les documents en usage en ce qui concerne les procédures d'évaluation

Conformément à la mise en œuvre de l'approche méthodologique, les résultats sont obtenus à partir des données issues de la combinaison de l'analyse des supports d'enseignement de l'EPS, des entretiens semi-directifs et de l'observation directe de terrain.

A partir de la conception de l'activité évaluative précédemment définie, ces chiffres rendent compte de la gamme des documents en usage auprès des enseignants. Elle se compose de deux types de supports identifiés sous l'appellation de UFT c'est à dire Fiche de Taxation Cotation, et de UAD pour désigner toutes les autres formes de documents en usage.

¹ADMEE-Europe, « savoir évaluer pour mieux enseigner », quelle formation des maîtres ? Genève. Cahier N° 26 Service de la recherche sociologique.1988.

Graphique N°43 Les documents servant de support à l'activité évaluative des maîtres



Une lecture du graphique montre que la quasi-totalité des enquêtés ont recours à un même document dans le cadre de leur activité évaluative. La dénomination de ce document varie toutefois entre « fiche de taxation cotation » et « barème » suivant la discipline qui est enseignée.

Le recours des enseignants à des outils d'évaluation autres que la fiche de taxation cotation représente moins de 2%, avec des appareils fortement variables suivant les professeurs. On retrouve dans cette catégorie de UAD les fiches de conduite, les fiches d'évaluation collective, et le cahier d'appréciation.

1-5-2 Au delà de l'usage généralisé des fiches de taxation-cotation

Au delà des résultats affichés, l'étude de la forme que présentent les outils supports d'évaluation, indique deux appellations possibles :

- une dénomination de « *fiches de taxation-cotation* » utilisée par la majorité des enseignants lorsqu'il est question de la gymnastique ; une appellation qui se change en :
- *barème de notation* ou *barème* pour les autres disciplines.

Fiche de taxation-cotation et barème de notation ont la fonction d'apprécier le niveau d'assimilation des contenus dispensés par les enseignants à partir de critères d'évaluation ou de réussite définis dans les documents. Ces appareils docimologiques sont conçus par le soin des

enseignants et présentent un modèle en gymnastique et un autre modèle pour les autres disciplines.

La caractérisation de ces outils d'évaluation à partir de la forme qu'ils présentent, montre une uniformisation des conceptions d'enseignement en EPS.

1-5-3 Les modes d'évaluation en usage

De par la nature de ce qui est évalué, cinq différents types d'appareils docimologiques sont utilisés en EPS au Bénin. Ce sont : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative, l'évaluation normative, et l'évaluation critériée, auxquelles nous ajoutons l'évaluation des compétences de groupe.

A la différence des quatre premiers, ce dernier mode d'évaluation retrouvé chez environ 15% des enseignants, est utilisé pour évaluer ensemble un groupe d'élèves quant à sa qualité en auto-organisation. Tous les élèves appartenant au groupe disposent ainsi d'une même note. Les critères qui sont souvent appréciés au cours de l'animation sportive, sont la façon dont ce groupe d'élèves assure les différents rôles d'officiels qui leur sont confiés. Il s'agit des fonctions liées à l'arbitrage, à l'organisation de l'activité support d'animation ou d'apprentissage, et à son déroulement. Dans les pratiques d'enseignement, l'évaluation des compétences de groupe apparaît comme une adaptation des professeurs au contexte de la formation, car le recours aux autres types d'évaluation par les enseignants, renvoie à des usages conventionnels.

Ainsi :

- l'évaluation diagnostique permet de juger puis de caractériser le niveau de pré-acquis des apprenants, souvent dans une perspective de programmation de l'enseignement ;
- l'évaluation formative permet d'apprécier à des moments choisis par l'enseignant, les effets de la formation dispensée sur les comportements (moteurs, cognitifs) des apprenants au travers des réalisations techniques ou de leurs compréhensions des leçons ;
- l'évaluation normative, de mesurer les performances réelles (au sens strict du terme) accomplies par les élèves ;
- l'évaluation critériée, de juger sur la base de critères objectifs de réussite le niveau d'acquisition des élèves ; et enfin
- l'évaluation des compétences de groupe, qui permet d'évaluer la mise en commun des savoir-faire d'un ensemble d'élèves.

L'évaluation diagnostique survient dans l'enseignement à chaque début de cycle, avec toutefois la nuance que la notation à laquelle elle aboutit est ou pas, prise en compte par les enseignants. Les autres modes d'évaluation apparaissent suivant les enseignants et en fonction

des activités servant de support d'enseignement. Les données révèlent que leur combinaison varie d'un enseignant à un autre.

L'étude de l'activité évaluative des enseignants représente un pôle important de la structuration de l'EPS, et fait apparaître d'importantes nuances à l'unité théorique et pragmatique d'enseignement de la discipline au Bénin.

1-6 INTERPRETATION DES RESULTATS :

1-6-1 La mise à jour d'une unité théorique et pragmatique d'enseignement de l'EPS

L'interprétation des données auxquelles a abouti la mise en œuvre des différents outils méthodologiques, permet de tirer une conclusion en six points qui caractérisent la réalité de l'enseignement de l'EPS au Bénin.

1- Le recours de l'ensemble du corps professoral à une même gamme d'objets qui matérialisent l'EPS.

La forme que présentent ces objets de la discipline, leur conception, et l'usage qu'en font les enseignants, définit un même protocole qui préside à l'enseignement de l'EPS au Bénin. Cette uniformisation des conceptions et pratiques d'enseignement se matérialise par :

- le choix du Cahier de Prévision-Réalisation (CPR) et de la Fiche de Préparation (FP) commun aux enseignants ;
- le sens que revêt pour les enseignants ces objets, sans oublier leurs fonctions qui inscrivent les enseignants dans une même logique de préparation des leçons ;
- l'utilisation semblable de ces outils dans le processus de cadrage des conceptions et pratiques d'enseignement.

2- Une forte tendance à un découpage cyclique identique des enseignements annuellement programmés, relayée par une même division des séances composant ces cycles de formation.

A ce niveau, apparaît toutefois une nuance qui concerne d'une part la durée des cycles, et d'autre part celle des séances. Cette durée varie selon les professeurs entre six et huit séances par cycle, et deux à trois heures par séance.

Sans remettre fondamentalement en cause l'unité de l'organisation de l'enseignement réalisée à ce stade, cette variation met en évidence une particularité qui témoigne de la marge de liberté dont disposent les enseignants dans les choix qu'ils opèrent.

3- Une élaboration des contenus d'enseignement autour d'un même référentiel en ce qui concerne le choix des APSA support d'enseignement.

Ce référentiel se définit par un noyau dur de groupements d'APSA, et un noyau dur d'APSA au sein de chaque groupement, dont la composition varie suivant les niveaux.

Cela se traduit précisément par :

- le recours à six groupements d'APSA dans la liste des neuf groupements d'APSA disponibles pouvant réellement servir de groupements d'activités support à l'enseignement de l'EPS à tous les niveaux ;
- le recours à quatre ou cinq groupements, variables suivant le niveau (6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème} et 2nd), dans la liste des six groupements de référence définis précédemment ;
- le recours préférentiel au même assortiment d'APSA par niveau, composé d'une gamme de cinq ou six activités différentes suivant le niveau.

4- L'usage d'un même processus de structuration de l'enseignement de l'EPS à travers le choix et la définition des objectifs qui orientent la formation, les compétences enseignées, et leur mode de transmission.

En fonction de leur nature, ces choix respectent une trame plus ou moins commune suivant le type d'activité enseigné, et le niveau auquel il est dispensé.

Cette uniformisation des pratiques transparaît dans :

- le même mode de subdivision de la finalité de l'enseignement de l'EPS, en objectif global annuel, en objectif terminal de cycle, en objectif principal de séance et en objectif intermédiaire de situation d'apprentissage ;
- la similarité entre les choix que poursuivent les enseignants, qui sont fonction du type d'APSA enseigné, et du niveau d'enseignement ;
- la transmission aux élèves d'une même combinaison de compétences suivant l'APSA dispensée et suivant le niveau d'enseignement ;
- le recours de la totalité du corps enseignant à la pédagogie par objectif (PPO) dans le processus visant à faire acquérir aux élèves les contenus de connaissances.

Au niveau de ce pôle important des savoirs enseignés dont la détermination renforce l'idée d'une homogénéité dans les pratiques d'enseignement, la nuance importante qui apparaît est celle qui touche à la continuité de la formation proposée. La mise en œuvre de l'action éducative de la discipline à partir des savoirs enseignés, fait état de choix d'enseignement majoritairement portés vers les mêmes composantes à un même niveau, mais établissant d'importantes ruptures d'un niveau à l'autre.

5- Le recours à une procédure d'ajustement ou de régulation identique. Cette procédure concerne l'organisation de la variable des effectifs d'élèves dans le but d'obtenir les conditions optimales de l'interaction élèves/savoir enseigné, afin que l'apprentissage se réalise.

6- La mise en œuvre de l'activité évaluative des enseignants à partir d'un même assortiment d'outils qui se compose de :

- quatre modes différents d'évaluation en usage chez tous les enseignants ;
- deux appareils docimologiques.

La caractérisation de l'enseignement de l'EPS à partir des principales composantes qui structurent sa matrice disciplinaire, détermine et confirme une homogénéité des conceptions théoriques et pratiques en usage. L'ensemble des pôles qui structurent l'enseignement de la discipline en terre béninoise, bénéficie d'une certaine uniformisation à travers les choix des enseignants majoritairement portés vers les mêmes composantes de la formation. Cette étude réalisée grâce à l'analyse des savoirs en usage auprès des enseignants, rend précisément compte de la réalité d'une unité forte en ce qui concerne les conceptions théoriques, mais aussi la dimension pragmatique des leçons d'EPS.

1-6-2 Une unité théorique et pragmatique nuancée

1-6-2-1 Une unité des conceptions et pratiques d'enseignement nuancée pour un même niveau

La caractérisation des conceptions et pratiques en usage auprès des enseignants, laisse toutefois apparaître des divergences plus ou moins importantes au niveau de la plupart des pôles qui structurent la matrice disciplinaire de l'EPS. Ces diversifications qui se traduisent par des choix non toujours uniformes opérés par les enseignants, nuancent l'unité théorique et pragmatique d'enseignement de l'EPS caractérisée précédemment. Cette réalité s'exprime à travers les points suivants.

1- Au niveau des objets de la discipline.

L'usage très faiblement suivi du Descriptif de l'Education Physique (DEP) dans les objets qui matérialisent l'EPS au Bénin. Le recours à cet objet par environ 2,5''% des enseignants interrogés, nuance au niveau de ces derniers le protocole qui préside à l'enseignement de la discipline.

2- Au niveau de l'organisation annuelle des leçons.

La tendance est à un découpage cyclique composé de six séances. A côté des choix des individus majoritairement portés vers les cycles à huit séances, cette tendance bien que minoritaire (19%), nuance toutefois l'organisation de l'apprentissage en EPS.

Pour ce qui est de la durée des séances qui varie entre deux et trois heures, il s'agit d'une réalité non liée aux choix des enseignants, mais plutôt des établissements dans la gestion de leur emploi du temps.

3- Au niveau de la structuration de l'enseignement.

Suivant les niveaux de formation et en fonction des APSA retenues comme support d'enseignement, cette nuance s'exprime à travers l'orientation variable donnée aux leçons et la nature des compétences qui y sont enseignées. Elle se traduit par :

- la combinaison variable des objectifs entre les objectifs d'initiation, de performance, ou de participation ;
- la combinaison variable de compétences entre les compétences générales, propres, spécifiques, et transversales.

De cet agencement qui diffère suivant les enseignants, découle d'ailleurs une autre nuance qui concerne la continuité de la formation qui est proposée. La caractérisation des savoirs enseignés et de leur mode de transmission, met en évidence une discontinuité dans cette formation.

4- Au niveau des procédures d'ajustement ou de régulation

La nuance peu significative qui apparaît au niveau du recours des enseignants à ces procédures d'ajustement, est le moment précis où interviennent ces procédures dans la leçon.

Deux façons de faire sont repérées :

- une première façon qui consiste à définir une répartition dès la fin de la prise en mains et avant le début de la mise en train ; elle est apparue très minoritaire par rapport à :
- une seconde procédure qui établit la répartition de l'effectif total en deux groupes à la fin de la mise en train et dès l'entame de la partie principale.

Sans pour autant remettre en question la réalité d'une uniformisation des PRD en usage, notamment pour ce qui est de la gestion des élèves dans l'apprentissage, cette nuance met en évidence la possibilité de divergences qui peuvent apparaître dans les pratiques d'enseignement.

5- Au niveau de l'activité évaluative des enseignants

Dans la caractérisation des savoirs en usage, l'activité évaluative représente le pôle qui nuance le plus l'unité théorique et pragmatique d'enseignement de l'EPS au Bénin dans la mesure où l'adoption des outils de mesure, varie de façon importante suivant les enseignants.

Quatre niveaux de variation sont observés :

- le recours faible des enseignants à un cinquième type d'évaluation nommé « évaluation des compétences de groupe » ;
- le choix des modes d'évaluation propres à chaque enseignant ;
- la combinaison des modes d'évaluation qui varie en fonction de l'activité enseignée ;
- les registres d'observations ou d'évaluations qui sont identifiés suivant une logique propre à chaque enseignant.

En définitive, cinq des six pôles qui structurent la matrice disciplinaire de l'EPS, à travers notamment les sélections des composantes qui sont opérées et leur usage par les enseignants, nuancent l'unité théorique et pragmatique de l'EPS. Sans remettre en cause de façon fondamentale l'uniformité des conceptions et pratiques d'enseignement dans la discipline, ces différences de choix rendent compte de la marge de liberté dont disposent les professeurs dans les sélections qu'ils effectuent.

1-6-2-2 Une unité des conceptions et pratiques d'enseignement nuancée dans la continuité

Les résultats indiquent que l'unité théorique et pragmatique de l'EPS est fortement nuancée dans la continuité de la formation qui est proposée.

Si de par les savoirs en usage, l'enseignement est globalement homogène pour les mêmes niveaux grâce notamment aux logiques qui président aux sélections des diverses composantes de la discipline, ces mêmes logiques ne favorisent pas une unité des conceptions d'un niveau à l'autre. L'exemple des compétences enseignées en quatrième comme la suite logique des compétences normalement transmises en cinquième, mais n'ayant jamais été en réalité abordé dans cette classe, illustre ce manque d'unité dans la continuité des savoirs en usage.

1-7 DISCUSSION PAR RAPPORT A LA PREMIERE HYPOTHESE EMISE

1-7-1 Rappel de la première hypothèse

Cette première partie de l'enquête tente de vérifier l'hypothèse principale émise, qui perçoit à travers la structuration de l'enseignement de l'EPS au Bénin à partir du Nouveau Programme (NP), le lieu d'une mutation didactique.

Ce positionnement suppose avant la mise en œuvre du NP dans ce pays, l'existence et l'adoption par les enseignants d'un processus valide de mise en forme de l'enseignement proposé dans la discipline, à partir d'un mode de détermination et de transmission des contenus de connaissances dispensés.

Une telle assertion prend tout son sens lorsqu'on considère l'absence de structuration formelle dont fait objet la discipline au Bénin. La réalité d'une homogénéité des conceptions théoriques et pratiques, résulte de ce processus à l'œuvre qui remplace le processus officiel de cadrage de l'enseignement à partir d'un programme.

Les données recueillies grâce à la combinaison et à la mise en œuvre des outils mobilisés, et leurs interprétations, mettent à jour une unité de l'encadrement proposé en EPS au Bénin. Elle se caractérise par :

- le recours des enseignants au même protocole qui préside à l'enseignement ;
- la forte adhésion du collectif à un même mode d'organisation et de gestion des leçons ;
- l'élaboration des contenus d'enseignement autour d'un même référentiel ;
- la définition des objectifs de cycles et de séances, de même que la sélection des compétences et de leur mode de transmission suivant des trames plus ou moins communes ;
- le recours à des procédures d'ajustement ou de régulation identiques ;
- le recours à un même assortiment d'appareils docimologiques et de modes d'évaluation ;

Les quelques nuances qui apparaissent, notamment en ce qui concerne l'activité évaluative des enseignants, ne remettant pas en cause le caractère uniforme des pratiques d'enseignement, nous confirmons l'existence de l'unité théorique et pragmatique d'enseignement en EPS, et la réalité du processus qui en favorise l'obtention. Ce processus en usage auprès des enseignants, se traduit par l'organisation, la détermination, la transmission des contenus de connaissances dispensés dans la discipline, sans oublier les procédures d'ajustement et de régulation adoptées qui visent à optimiser l'apprentissage.

1-7-2 L'introduction du nouveau programme comme enjeu d'une mutation

Les résultats obtenus permettent la validation de la première hypothèse.

Il apparaît clairement que la faiblesse de structuration dont fait objet l'enseignement de l'EPS au Bénin, ne traduit pas pour autant l'absence d'un processus en usage au niveau de la discipline. A la place de la structuration de l'enseignement à partir d'un programme s'est développée une mise en forme de l'enseignement, résultant des différents choix de conceptions et pratiques d'enseignement.

Le nouveau programme ne vient pas en terrain neutre, structurer l'enseignement d'une EPS à laquelle fait défaut un cadre de référence. Son introduction provoque en réalité une mutation au niveau d'une organisation fonctionnelle structurant l'enseignement de la discipline, jusqu'alors équilibrée.

1-7-3 La valeur de vérité de l'hypothèse émise

A ce stade, les résultats obtenus et leur interprétation permettent de mettre en évidence la réalité de l'existence d'une unité théorique et pragmatique de l'EPS au Bénin, et le processus dont elle résulte grâce notamment à la caractérisation des savoirs en usage auprès des enseignants.

Ce travail rend compte d'une homogénéité des conceptions et pratiques d'enseignement de la discipline, à partir des différentes composantes qui structurent sa matrice disciplinaire, et des procédures d'ajustement didactiques mises en œuvre par les enseignants afin que l'apprentissage soit réalisé.

La question se pose cependant de savoir si le processus en usage qui favorise la réalisation de cette unité d'enseignement, peut être qualifié de didactique.

Comme nous le mentionnions précédemment, la didactique prend en compte la relation ternaire entre le maître, l'élève et l'objet de savoir. Elle s'intéresse à l'interaction permanente qui existe entre ces trois éléments du système didactique.

Si à côté de la caractérisation des savoirs en usage auprès des enseignants, l'étude détermine la façon dont ces derniers obtiennent les conditions optimales de l'interaction élève/savoir enseigné, elle ne permet pas de mettre clairement en évidence le fonctionnement de ce rapport : c'est à dire la façon dont s'opèrent au niveau des élèves les transformations grâce aux savoirs dispensés et à leur ajustement par les professeurs au cours de l'apprentissage. Cette condition est en effet *sine qua non* pour parler de didactique en usage.

Par contre, conformément aux aspirations de la recherche, le processus qui favorise ce fonctionnement didactique est mis en évidence à travers la caractérisation du mécanisme curriculaire de détermination, de sélection, et de planification des actions professionnelles à partir d'adaptations et de routines intériorisées, dans le but de réaliser et de maintenir les conditions optimales de l'interaction élèves/savoir enseigné dans l'apprentissage.

De par ses caractéristiques, le processus développé dans le cadre de l'enseignement de l'EPS au Bénin, en remplacement du processus formel défini par un programme officiel, relève d'un mécanisme curriculaire situé à l'extérieur du système didactique, précisément en amont de ce système au sein de l'environnement qui le structure.

Conclusion

A la question « comment fonctionne l'EPS au Bénin malgré la faiblesse de structuration dont elle fait l'objet ? », les résultats indiquent qu'en absence de toutes recommandations suivies, la discipline s'est dotée d'une organisation fonctionnelle qui s'exprime à travers la nature des savoirs en usage et l'activité des enseignants. Ce processus qui remplace la structuration de l'enseignement de la discipline à partir des prescriptions formelles, uniformise les sélections et différentes techniques adoptées par ces professionnels dans le cadre de l'enseignement de l'EPS. L'unité des conceptions et pratiques d'enseignement caractérisée, et apparaissant comme le résultat d'une adhésion à une didactique existante, représente le fruit de ce processus. En se substituant à l'enseignement usuel de l'EPS, il résout le problème crucial de la cohérence théorique et pragmatique de la discipline, à la différence de l'obstacle de la continuité dans la formation qui lui reste posé. La mutation de ce processus et la perte de l'équilibre sensible qu'il maintient, sont des enjeux que comporte la mise en œuvre du nouveau programme.

Chapitre 2 : Caractérisation de la formation proposée à l'INJEPS et/ou de la culture professionnelle des enseignants d'EPS

Introduction

L'on désigne généralement par formation, le processus d'influence à travers lequel les formés construisent les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à l'émergence de nouvelles conduites finalisées.

A ce titre et comme le mentionne J. Berbaum (1984), les pratiques de formation peuvent être considérées comme des « mises en œuvre d'apprentissage » qui font intervenir les notions de changement, d'intégration et de développement¹. Ainsi, le processus de formation doit être appréhendé comme le produit d'un mixte, c'est-à-dire comme le résultat d'une action collective menée par différents établissements d'encadrement à l'intérieur desquels se mêlent prescriptions formelles et processus informels²...

La visée descriptive de la recherche qui tente d'approcher le processus de formation des maîtres, tel qu'il est mis en œuvre par l'INJEPS, doit prendre en compte la totalité des pôles qui structurent cette formation.

Pour parvenir à cette fin, l'INJEPS a été étudié à partir d'une double analyse :

- une analyse systémique pour déterminer quel « ensemble de cohérences et de finalités hiérarchisées tend à s'imposer aux enseignants et futurs enseignants à travers les orientations de la formation proposée, les contenus de formation, les finalités, tout ce qui relève en somme des attributions et missions formelles de l'institut ;

- une analyse stratégique pour comprendre les calculs faits par les formateurs et autres acteurs de l'INJEPS dans leur intérêt et dans la négociation qu'ils doivent mener avec les partenaires. Le but précis est de pouvoir identifier les adaptations que développe l'établissement comme institution, et l'ensemble de ces acteurs dans l'application des attributions fixées (Crozier et Friedberg, 1977, p.237). Ces adaptations et les diverses stratégies adoptées sont étudiées au travers des conceptions des acteurs quant à la politique de formation de l'établissement, et quant aux actions menées pour se doter des moyens jugés nécessaires à la réalisation des missions formelles.

¹Berbaum J. Apprentissage et formation, Paris, Presses Universitaires de France coll. Que sais-je 1984 pp.12

² Toute action collective doit être appréhendée et analysée comme le produit d'un mixte où se mêlent prescriptions formelles et processus informels en s'épaulant les uns les autres, où les prescriptions formelles s'enracinent dans une structure de pouvoir et de processus d'échanges et de négociations informels pour lesquels elles fournissent à leur tour les arguments et les ressources.

2-1 L'approche systémique de l'Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et du Sport

2-1-1 L'INJEPS, un établissement de formation et de recherche

Créé le 29 Août 1974 avec l'appui de la coopération franco-béninoise, l'INJEPS, l'Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et du Sport, représente un établissement de Formation et de Recherche de l'Université Nationale du Bénin¹.

Placé sous l'autorité du Recteur de cette Université, l'établissement est une instance sous tutelle du Ministère de l'Education Nationale et de la Recherche Scientifique (MENRS). Conformément aux articles 3 et 4 des dispositions générales liées à son organisation, il est officiellement assigné à cet institut, la conception et l'exécution de la politique de formation de tous les cadres (enseignants, inspecteurs, chercheurs...) intervenant dans le milieu de l'EPS. Si cette prérogative apparaît comme l'attribut principal ou la vocation première de l'INJEPS, d'autres missions lui sont également confiées.

En effet, conformément aux articles 3, 4 et 5 des mêmes décrets, il revient à cet établissement d'assurer :

- le perfectionnement et le recyclage de tous les cadres nécessaires au développement des activités physiques et sportives nationales ;
- l'organisation des stages nationaux et régionaux, de la formation continue des agents publics et animateurs des collectivités de jeunesse ainsi que des stages d'entraînement et de perfectionnement des athlètes et cadres sportifs ;
- la recherche pédagogique fondamentale et appliquée, relative à l'évolution des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, et à l'évolution de l'étude des conditions de développement de la pratique sportive de haute compétition ;
- la promotion de la médecine du Sport en vue d'assurer le suivi de l'élite sportive, la prévention des risques, les soins aux athlètes.

2-1-2 Structuration de l'INJEPS

Afin de remplir l'ensemble des attributions qui sont les siennes, l'Institut est structuré autour de quatre divisions comme l'indique l'article 5 du décret relatif à sa création et son organisation.

¹ Confère article 3 du Décret portant création, attributions et fonctionnement de l'INJEPS, Document à retrouver dans annexes.

Il s'agit notamment de :

- la division de la formation des cadres en charge de l'encadrement des futurs enseignants ;
- la division de la formation continue et des stages qui s'occupe de l'enseignement des spécialités sportives, du recyclage, du perfectionnement et de la formation permanente de ceux qui sont engagés dans les activités sportives et/ou socio-éducatives ;
- la division de la médecine sportive dont relève le contrôle médico-sportif, l'examen des questions de déficiences physiques, la recherche et de l'application des solutions aux problèmes posés par la pratique du Sport ;
- la division de la recherche, chargée des études et travaux d'ordre pédagogique fondamentale et appliquée. Il incombe à cette division la recherche scientifique, l'animation, la concrétisation, ainsi que la promotion des différents accords interuniversitaires en matière de recherche.

En relation avec l'administration de l'INJEPS, la division en charge de la recherche doit œuvrer en vue de :

- l'échange de professeurs, de chercheurs, d'étudiants, de documents et de publications entre l'Institut et d'autres universités ;
- l'élaboration et l'adoption de projets de recherche communs ;
- l'organisation de manifestations scientifiques communes (congrès, séminaires, colloques) ;
- la mise en place et l'animation de laboratoires dans tous les domaines de la recherche (sciences de l'Homme et de la société, sciences de la vie et de la santé).

L'Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et du Sport est une composante essentielle du système institutionnel de l'EPS. Suivant les caractéristiques qu'il présente et de par sa fonction principale qui est de favoriser le fonctionnement du système didactique de la discipline à travers la formation des maîtres, l'INJEPS incarne le système d'enseignement du système didactique de l'EPS. Il se situe à sa périphérie et dispose d'une influence de premier ordre sur la nature et les traits que présente ce système (Chevallard, 1985, pp.23-24).

2-1-3 L'INJEPS ou le caractère d'un établissement unique de formation des enseignants d'EPS

Suivant la description que fait Chevallard (1985) du système d'enseignement, l'étude de la trajectoire de l'INJEPS, montre que depuis son instauration, l'établissement a subi des modifications plus ou moins importantes, aussi bien d'ordre interne qu'externe.

L'analyse de la nature des modifications, indique qu'il s'agit d'ajustements permanents de l'INJEPS face à sa mission, et à sa situation au sein de l'environnement institutionnel de l'EPS. Ces modifications internes et externes qui interviennent dans l'organisation et le fonctionnement de l'instance, interviennent dans une quête de stabilité¹. On relève entre autres :

- le passage en 1992 de son appellation d'INEEPS (Institut National d'Enseignement de l'Education Physique et Sportive) à son actuelle dénomination d'INJEPS. Cette modification lui permet dorénavant d'allier au volet de la formation des maîtres, celui concernant la promotion du sport au Bénin ;
- l'instauration des diplômes intermédiaires de Licence et de Maîtrise STAPS à partir de l'année 1992 : des niveaux d'études et acquis de formation officiellement reconnus et validés en Europe ;
- la réorganisation progressive de la filière STAPS, à partir de l'année 1996, par la différenciation entre la formation menant au titre d'enseignant, et celle aboutissant à la carrière d'entraîneur ;
- la création en 1996 d'un nouveau cursus de formation au côté de la filière STAPS, la filière Jeunesse Animation Socio-Educative (JASE) ;
- la mise en place depuis Septembre 2004 de la formation au Certificat d'Aptitude à l'Inspectorat d'Education Physique et Sportive.

Si cet ensemble de modifications apportées à l'INJEPS apparaît comme une mise en conformité face aux nécessités auxquelles il doit répondre, le centre se distingue également par son caractère d'unique établissement de formation du genre en République du Bénin.

Depuis sa création en 1974 par décret présidentiel, l'INJEPS reste en effet le seul établissement béninois à vocation d'encadrement et de suivi du personnel enseignant de l'EPS. Ce caractère est renforcé par les conventions et divers partenariats signés avec certains pays d'Afrique, d'Europe, d'Amérique du Nord et d'Amérique latine. Cela lui vaut depuis 2007 la reconnaissance de la part de l'ensemble de la communauté européenne, de son statut d'Etablissement d'encadrement et de formation à caractère sous-régional, le seul préparant aux études doctorales.

L'importance de l'INJEPS étant reconnu, l'établissement se trouve en adéquation avec son environnement. Son caractère d'établissement unique délivrant ce type de formation à la professionnalisation des enseignants, sa proximité vis-à-vis du système didactique de l'EPS à travers l'encadrement des futurs professeurs, les divers ajustements dont il fait régulièrement

¹ Confère à cet effet l'ouvrage de Mary Douglas intitulé « *Comment pensent les institutions* » suivi de *La connaissance de soi et Il n'y a pas de dons gratuits*, paru aux Editions la Découverte, 2004.

l'objet, lui confèrent une certaine stabilité. Chevallard (1985) qualifie cette adéquation qui est réalisée en permanence sur des plans divers, de « *compatibilité avec l'environnement* »¹.

2-2 Caractérisation de la formation mise en œuvre par l'INJEPS

Introduction

A côté des aspects quantitatifs relatifs aux horaires impartis aux différentes composantes qui structurent la formation, s'ajoute une étude qualitative du projet d'encadrement de l'équipe de formateurs.

Le processus d'encadrement au métier d'enseignant, s'articule autour de trois pôles :

- 1- le pôle de formation des professeurs d'EPS à travers les pratiques d'APSA
- 2- le pôle composé de disciplines scientifiques (sciences humaines et biologiques) dont l'ensemble des contenus constitue ce que Barthélemy et Calagué (2002) qualifient de connaissances d'accompagnement ;
- 3- le pôle de la formation à la didactique dont la finalité est de forger les représentations et les compétences des futurs enseignants.

2-2-1 Caractérisation de la formation des maîtres à travers la pratique des APSA

L'approche quantitative du volume horaire impartie à la pratique des APSA, montre que cette composante occupe 31,60% environ de la totalité de l'horaire consacré à l'ensemble de la formation qui dure cinq années².

L'enquête permet au plan qualitatif de caractériser :

- la composition de l'assortiment des groupements d'APSA supports de la formation des futurs enseignants ;
- l'éventail de compétences afférentes à ces activités de référence et que recherchent les formateurs ;
- les modalités d'évaluation des formateurs pour juger de l'état des compétences acquises par les étudiants.

¹ Chevallard dans son ouvrage « La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné » mentionne que la compatibilité du système d'enseignement avec son environnement doit être réalisée non seulement avec le système didactique, mais également avec tous les autres espaces qui structurent cet environnement, pour que l'équilibre entre les systèmes soit maintenu.

² Confère tableau N° 15 intitulé tableau récapitulatif des horaires impartis à chaque pôle de l'encadrement, à la page 248

Tableau N° 13 : Présentation des éléments support de la formation des enseignants

Groupements d'APSA support de la formation	Activités composantes	Compétences enseignées	Mode d'évaluation
Activités de coopération opposition	- football - hand-ball - basket-ball - volley-ball	C. générales C. transversales C. spécifiques C. didactiques	- Ev. diagnostique - Ev. Formative
Activités athlétiques	- saut en hauteur - saut en longueur - triple saut - lancer de poids, de disque, de javelot - course de vitesse - course de fond - course d'obstacle - course de relais - le grimper	C. générales C. propres C. spécifiques C. transversales C. didactiques	- Ev. diagnostique - Ev. Formative - Ev. Normative - Ev. Critériée
Activités gymniques	- gymnastique au sol - gymnastique aux agrès (barre fixe, parallèles, poutre, anneaux, cheval, cheval d'arçon)	C. didactiques C. spécifiques C. générales C. propres	- Ev. diagnostique - Ev. Formative - Ev. Normative - Ev. Critériée
ACT ou de pleine nature	-pirogue	C spécifiques C générales C propres	Sans Evaluation
Activités de combat	- judo	C spécifiques C générales C propres	- Ev. diagnostique - Ev. Formative - Ev. Normative
Activités aquatiques	- natation	C spécifiques C générales C propres	- Ev. diagnostique - Ev. Formative - Ev. Normative

Le tableau présente les composantes de la formation des futurs-enseignants à l'INJEPS à partir des groupements d'APSA de référence, les activités servant de support de formation, les compétences recherchées dans chaque activité, et les modes d'évaluation qui permettent de les apprécier.

Commentaire

Sans occuper une place centrale dans l'encadrement, la formation des élèves-professeurs à partir de la pratique des APSA est orientée suivant un triple objectif, qui fonde trois logiques : la formation à partir de la pratique des APSA comme un moyen, une fin, et pour un statut à acquérir :

- un moyen, afin de permettre aux élèves professeurs d'acquérir dans la pratique et par la pratique les aptitudes à l'enseignement de la discipline. Cela passe par une culture physique et sportive qui est de mise les deux premières années, à travers une forte densité de pratiques, notamment des activités athlétiques.

- une fin, dans la mesure où l'encadrement à travers la pratique des APSA, apparaît comme un cadre idéal de mise en situation d'enseignement des futurs professeurs. Cette réalité transparaît à travers les conceptions et pratiques de formation auxquelles les étudiants sont souvent associés en prenant la place des encadreurs. Les cours d'athlétisme en année de licence, entièrement préparés et dirigés à tour de rôle par les élèves-professeurs à l'INJEPS, témoignent de ce fait.

- l'acquisition d'un statut, dans le sens où la connaissance d'une palette large d'APSA, même celles ne pouvant être pratiquées dans le cadre de l'EPS, apparaît comme une visée de la formation proposée à l'Institut. Pour des raisons liées au manque d'infrastructures, les activités telles la gymnastique aux agrès, et le judo ne peuvent être utilisées comme supports d'enseignement en EPS. Cependant, elles figurent dans la formation des maîtres et leur connaissance s'avère indispensable pour prétendre au CAPEPS¹.

En ce qui concerne les types d'évaluations pratiquées durant la formation par l'équipe d'encadrement, quatre formes différentes apparaissent : les évaluations diagnostiques, normatives, formatives, critériées.

L'étude de l'activité évaluative au niveau de l'encadrement met en évidence trois informations essentielles :

¹ Certaines disciplines comme le judo, représentent tout au long de la formation une unité de valeur dont l'obtention est indispensable aux élèves-professeurs pour leur passage en année supérieure.

- le recours préférentiel (65%), à l'évaluation formative qui est utilisée dans toutes les disciplines et durant toute la formation, notamment dans la formation par la pratique des APSA. L'analyse des modalités de ce type d'évaluation, montre une appréciation des étudiants sur la base de leur savoir-faire didactique, c'est à dire leurs compétences à pouvoir dispenser ces APSA ;
- la combinaison suivant les formateurs de deux, voire trois sortes d'évaluation en fonction du niveau, de l'activité support d'évaluation, et les compétences qu'ils recherchent ;
- l'absence d'une logique définie présidant aux choix des modes d'évaluation auxquels ont recours les formateurs dans la notation des étudiants. .

2-2-2 La formation des futurs professeurs à partir des connaissances d'accompagnement.

L'analyse des données a permis de mettre à jour au point de vue quantitatif, la masse horaire totale impartie à ce pôle de la formation, et au point de vue qualitatif, les contenus de connaissances qui structurent ce volet de l'encadrement des futurs-étudiants.

Sur le premier plan, la formation des cadres à partir des connaissances d'accompagnement occupe environ 22% de la masse horaire totale consacrée à l'encadrement en vue de l'obtention du CAPEPS.

Au point de vue qualitatif, l'analyse des contenus des formations, de même que l'étude des discours des formateurs, permettent de déterminer la mise en œuvre d'un encadrement autour de quatre assortiments de théorie :

1- des savoirs théoriques centrés sur la mise en œuvre d'une approche qui favorise auprès des élèves-professeurs, l'acquisition d'une culture générale sur des sujets jugés essentiels à la formation tels : les STAPS, le sport, les APSA, l'EPS, la violence,...etc. Ces savoirs apparaissent coupés de toute réalité pratique, dotés d'une formalisation abstraite, ayant un caractère général, et de ce fait, ne permettent pas de réinvestissements directs pour les praticiens de la discipline.

2- des savoirs théoriques centrés sur la mise en œuvre de résolution des problèmes rencontrés en Education Physique et Sportive. Ce corps de savoirs vise l'acquisition de compétences didactiques par l'étude des situations présentées et discutées, et par des expériences professionnelles vécues.

3- des savoirs théoriques centrés sur la mise en œuvre de démarches méthodologiques visant l'acquisition de capacités d'observation des comportements des élèves. Dans le cadre de cette formation, les connaissances scientifiques d'accompagnement viennent constituer les éléments de justification des procédures à mettre en œuvre *à posteriori*, des procédures relatives à des tours de main ayant montré leur efficacité.

4- des savoirs théoriques centrés sur la mise en situation d'enseignements aménagés ou encore improvisés, visant l'acquisition par l'étudiant en formation d'une compétence à analyser les procédures d'action des élèves dans le cadre général d'une théorie de la conduite motrice et des apprentissages moteurs. La compétence didactique recherchée est déduite d'une théorie de l'enseignement de l'EPS, elle-même déduite de travaux menés dans une discipline non originellement liée à l'apprentissage moteur.

Commentaire

La difficulté de cette analyse est de différencier chacun des groupes de connaissances de ce deuxième pôle qui structure la formation mise en œuvre par l'INJEPS : les connaissances théoriques et non didactiques, des connaissances didactiques ou encore adidactiques¹.

A l'instar des études de Bourdoncle (1993) et de Lessard (2000), nos résultats confirment l'existence d'une formation centrée sur la rationalisation des pratiques professionnelles. En réalité, plus qu'une rationalisation, il s'agit dans cet établissement d'une véritable théorisation des interventions.

Par ailleurs, l'analyse révèle la nature d'un rapport théorie/pratique qui bénéficie du double statut de théoricien et de praticien qu'a la majorité des membres de l'équipe d'encadrement. De par cette double casquette qu'ont plus de 89% des formateurs à l'INJEPS, le problème de circularité entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques dans le processus de professionnalisation, semble atténué par l'inféodation des savoirs en usage aux savoirs directement liés aux pratiques d'enseignement.

Au terme de cette caractérisation de l'encadrement mis en œuvre à partir des savoirs d'accompagnement, il apparaît une formation essentiellement tournée vers une théorie de l'acte d'enseignement. Les savoirs d'accompagnement qui n'entretiennent pas de liens directs avec la pratique d'enseignement, sont apparus très minoritaires. Cette orientation que prennent les contenus dispensés à l'institut, renforce particulièrement la formation à la didactique des futurs enseignants.

¹ Confère à cet effet la définition d'une situation adidactique proposée par Guy Brousseau dans son ouvrage intitulé « Théorie des situations didactiques ».

2-2-3 La formation des enseignants à partir de la didactique

Le dernier pôle de la formation tel qu'il est mis en œuvre à l'INJEPS, regroupe les disciplines liées directement aux pratiques d'enseignement de l'EPS :

- la didactique, à travers les savoirs mis en jeu par l'institut et qui visent à développer chez les élèves-professeurs les processus d'élaboration et de transmission des contenus de connaissances, et leur acquisition par les élèves. L'étude analyse dans ce cadre l'ensemble des procédés, méthodes et techniques qui ont pour but la détermination des savoirs et leur enseignement en EPS. Tout le travail qui est mené en amont et en aval de la pédagogie ;
- la pédagogie, à travers le recours des formateurs aux différents modes d'approches des faits d'enseignement et d'apprentissage en EPS, mais qui ne prennent pas spécifiquement en compte les contenus de la discipline. L'étude s'intéresse à ces approches qui s'attachent à comprendre les dimensions générales et transversales des situations qu'elles analysent et qui sont liées aux relations entre enseignant et apprenants, aux relations des élèves eux-mêmes, aux formes de pouvoir et de communication dans la classe, aux choix des modes de travail et des dispositifs, aux choix des moyens d'enseignement et d'évaluation... Cette conception qui s'apparente à celle de Reuter et col (2007), s'attèle à analyser tout ce qui relève de la formation et qui favorise directement chez l'enseignant la mise en place de conditions qui facilitent la démarche d'enseignement et d'apprentissage ;
- la pédagogie pratique, à travers les mises en situations réelles des élèves-professeurs dans le cadre de stage en milieu professionnel. Les conduites observées directement sont les principaux éléments d'analyse.

Ce dernier pôle de la formation à partir de la didactique, de la pédagogie, et de la pédagogie pratique a fait aussi l'objet d'une double approche quantitative et qualitative.

Résultats

- Au point de vue quantitatif, l'analyse des données recueillies, révèle que la formation des maîtres à partir des savoirs didactiques, occupe la place la plus importante dans le cursus. Cet encadrement devance respectivement la formation par la pratique des APSA, et celle à partir des savoirs d'accompagnement. Nous l'évaluons à environ 46 % du volume horaire total consacré à la formation à l'INJEPS¹.

¹ Confère détail dans le tableau récapitulatif à la page 248

- Au point de vue qualitatif et au regard des fondements de chacune des disciplines qui structurent ce pôle de la formation, il a été nécessaire de procéder à une classification. Ainsi avons-nous mené une première analyse sur la base du corpus des contenus de connaissances issus de la didactique et de la pédagogie, puis une seconde analyse au sujet de la pédagogie pratique ou stage en milieu professionnel.

2-2-3-1 La formation à partir des contenus proposés en didactique et en pédagogie

L'étude réalisée s'est appuyée non seulement sur l'analyse du corpus regroupant les contenus empruntés aux deux disciplines, mais également sur les discours tenus par les formateurs.

Au point de vue quantitatif, cette composante de la formation à partir de la didactique et de la pédagogie, occupe environ 11.09% du volume horaire total consacré au troisième pôle de l'encadrement. L'analyse des données révèle en effet un sous projet construit autour de quatre enseignements qui se présentent sous la forme de réflexions sur l'action éducative en EPS se situant à plusieurs niveaux. Nous parlerons de théories d'action :

1- la première est centrée sur la résolution des problèmes auxquels sont confrontés les étudiants dans leur pratique quotidienne d'intervention en EPS. Cette théorie est élaborée sur la base de conduites motrices des élèves au cours des pratiques d'APSA et des difficultés liées à cette pratique. Elle oriente la formation des futurs professeurs vers l'acquisition de procédures d'analyse de ces pratiques, en relation avec les connaissances disponibles sur les apprentissages moteurs. C'est l'exemple d'un débat sur un élève qui, au saut en longueur ne retrouve pas son pied d'appel.

Cette conception en usage s'apparente à une didactique normative ou descriptive de l'activité d'enseignement et semble correspondre à une théorisation centrée sur la transmission d'une ingénierie didactique de l'apprentissage moteur. Elle se déroule souvent dans une salle de cours.

2- la composante de théories orientées vers le vécu au quotidien de l'enseignant et vers ses expériences pédagogiques. Ces contenus reposent sur des analyses de situations problèmes ou encore d'incidents critiques¹, et visent l'acquisition par les élèves professeurs de connaissances didactiques de nature réflexive et méthodologique afin qu'ils puissent

¹ Se référer à ce sujet à la définition que donne Guy Brousseau de la notion d'incidence critique dans son ouvrage intitulé « Théorie des situations didactiques ».

communiquer un savoir précis en sollicitant les apprenants. Ces savoirs souvent mis en œuvre lors de pédagogie pratique, reposent sur le savoir-communiquer pratique des futurs professeurs. On est en situation d'observation de la pratique d'enseignement.

3- la composante de la formation centrée sur la transmission aux futurs enseignants des savoirs afférents au savoir enseigner. La didactique fondamentale et les recherches menées sur les conditions de production et de diffusion des connaissances au savoir enseigné, constituent le corps de cette composante. L'acquisition voulue par cette composante théorique concerne les phénomènes didactiques et les processus d'enseignement-apprentissage spécifiques de l'EPS. On est par exemple devant des films de séances bien dirigées ou à l'inverse mal conduites.

4- la composante qui regroupe les théories orientées vers les procédures d'appréciation et de correction de l'activité de l'élève. Elaborées à partir de feedback erreur-correction, ce corps de connaissances émane des tours de mains sur le terrain ou encore de savoirs acquis dans l'action. Les élèves professeurs sont formés à la connaissance des critères qui déterminent ou non la réussite d'un exercice.

Cette composante apparaît comme la correspondance de la conception centrée sur l'instrumentation et l'observation, et renvoie à la didactique empirique ou capital de connaissances pratiques.

La mise en œuvre de la formation à l'INJEPS destinée à l'acquisition par les futurs enseignants d'une compétence didactique au sens le plus extensif du terme, révèle la nécessité d'une co-construction de ce troisième pôle de la formation à partir de ces trois composantes.

Les contenus analysés sont issus de la didactique (générale et de l'EPS), de la pédagogie, et de la pédagogie pratique.

2-2-3-2 Caractérisation de la formation à partir des stages en milieu professionnel

Le tableau ci-après rend compte des quotas horaires annuels réservés par niveau aux stages en milieu professionnel (pédagogie pratique) tout au long du cursus de formation à l'INJEPS.

Tableau N° 14 : Répartition du volume horaire consacré à la pédagogie pratique en fonction du temps d'enseignement total par niveau de formation.

Niveau de Formation	Nbre d'heures total d'enseignement.	Nbre d'heures de pédagogie pratique	Pourcentage de la pédagogie pratique
DEUG 1	548	42	7.66%
DEUG 2	532	84	15.78%
Licence	532	126	23.68%
Maîtrise	448	168	37.5%
CAPEPS	312	252	80.76%
Total Cursus	2372	572	24.11%

Une augmentation significative du temps réservé aux stages en milieu professionnel est observée en rapport avec l'évolution du niveau de la formation des étudiants dans le cursus.

Cette analyse quantitative montre la place primordiale accordée aux stages en milieu professionnel dans le cadre de la formation en général, et plus précisément dans le cadre de la formation à la didactique dans la professionnalisation des enseignants.

Outre ces aspects quantitatifs, la formation en pédagogie pratique repose sur quatre principes essentiels :

1- l'étudiant enseignant.

Dès le début de la formation, le jeune étudiant est placé lors de son entrée à l'INJEPS, en situation réelle d'enseignement.

L'étudiant novice est responsable soit d'une classe du primaire, soit d'une classe de l'enseignement secondaire où il assure des cours d'EPS durant toute l'année scolaire. Sous la tutelle de l'INJEPS et la responsabilité de deux formateurs qui se relaient, il lui est confié la tâche de l'élaboration et de la conduite du projet d'intervention au sein de cette classe. Cette étape est précédée d'une courte phase de mise en situation d'observation de séances, dirigées par un ou plusieurs formateurs de l'INJEPS.

2- le principe de l'autonomie et de l'entière responsabilité dans la pratique d'enseignement.

L'élève-professeur dispose d'une totale liberté quant aux choix et sélections qu'il opère dans l'enseignement de l'EPS : choix des APSA, des objectifs de cycle et de séances, et choix des compétences à enseigner dans la classe. Dans le contexte particulier du Bénin marqué par la faiblesse de structuration de l'EPS, cette marge de liberté se trouve renforcée.

3- le principe du l'étudiant-professeur décideur, mais sous contrôle

Les deux premiers principes sont traversés par ce troisième principe qui met l'élève-professeur enseignant et autonome, sous le contrôle d'un formateur de l'INJEPS.

L'étudiant dispose en effet du monopole dans la direction des classes qui lui ont été attribuées. Cependant un conseiller pédagogique provenant de l'INJEPS lui est spécialement affecté. Ce dernier effectue des visites inopinées afin d'évaluer l'étudiant-professeur en situation d'enseignement. Les prestations de l'étudiant sont ensuite analysées lors d'un feedback réalisé dans un premier temps avec ce conseiller pédagogique, puis dans un second temps avec l'ensemble de la promotion. Ce principe dans son aboutissement, prend la forme d'une théorie qui s'appuie sur le vécu au quotidien de l'enseignant ou vers ses expériences pédagogiques¹.

A travers ce principe, l'institut de formation évalue les capacités des étudiants à devenir des professionnels de l'EPS. Les critères et normes de réussite des élèves-professeurs à la pédagogie pratique, sont fixés par l'INJEPS².

Le modèle présenté est à mi-chemin entre le modèle d'enseignant décideur de Charlier (1987)³ et de l'enseignant applicateur de Tochon (1989) ou de Huberman (1987).

4- le principe de la pédagogie pratique comme clé de voûte de la qualification

Le stage en milieu professionnel représente la seule discipline programmée à tous les niveaux de formation du cursus, et pouvant occasionner l'échec d'un étudiant. Contrairement à

¹ Cet assortiment de contenus repose sur des études et analyses de diverses situations problèmes ou incidents critiques que rencontrent les élèves-professeurs dans la pratique, et vise l'acquisition par ces derniers de connaissances proches des options didactiques de nature réflexive et méthodologique. Cette composante étant souvent conduite à la suite d'une pédagogie pratique, les contenus d'enseignement purement théoriques se trouvent fortement minorés

² La pédagogie pratique ou encore stage en milieu professionnel, représente une Unité de Valeurs (UV) à part entière à chaque niveau de formation dans la perspective de validation des diplômes successifs qui ponctuent tout le cursus de la formation des maîtres au métier d'enseignant d'EPS.

Pour ce qui des critères d'évaluation des étudiants suivant ce principe, confère à cet effet la grille d'évaluation des étudiants durant les stages en milieu professionnel dans annexes, document Grille d'évaluation des étudiants en pédagogie pratique.

³ Charlier E. Donnay J. Un enseignant décideur. *Scientia Paedagogica Experimentalis*. XXIV.2. 1987. p. 193-223.

Tochon F. A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*. N° 86. Jan, Fév, Mars. 1989. p. 23-33.

toutes les autres disciplines et unités de valeur où le passage à minima reste possible, la validation d'une année est subordonnée à l'obtention de la moyenne en pédagogie pratique. Cette donnée accentue le caractère primordial de la pédagogie pratique dans la formation à l'enseignement de l'EPS.

Commentaire

La part importante qu'occupe la pédagogie pratique dans l'encadrement des futurs enseignants, la confirme comme axe central de la formation à la didactique. Son action est renforcée par la première composante de ce pôle de la formation, l'encadrement des futurs professeurs à partir de la didactique et de la pédagogie. La pédagogie pratique telle qu'elle est mise en œuvre par l'INJEPS positionne l'établissement aux avant-postes du système didactique de l'EPS à travers la transformation des représentations des futurs-enseignants, leur formation, et le cadrage de leurs pratiques d'intervention.

Tableau N° 15 ; Récapitulatif des horaires impartis à chaque pôle de l'encadrement

Niveau	Formation à partir de la pratique des APSA		Formation à partir des Conn. d'accompagnement		Formation à partir de la Didactique	
	Total ens.	Pourcen.	Total ens.	Pourcen.	Total ens.	Pourcen.
D.E.U.G 1 548 heures	275	50,18	203	37,05	70	12.77%
D.E.U.G 2 532 heures	252	47,36	140	26,33	140	26.31%
Licence 532 heures	224	42,16	98	18,37	210	39.47%
Maîtrise 448 heures	82	18,30	84	19,2	280	62.50%
CAPEPS 312 heures	0	0	26	8,34	286	91.66%
Total	833	31.60%	551	21,85	986	46.54%

2-3 L'approche stratégique de l'Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et du Sport

Introduction

Comme le mentionne Isambert-Jamati (1989) dans « Les savoirs scolaires », les lois organiques qui régissent le fonctionnement des institutions, n'indiquent souvent que quelques points de repère, ou ne prévoient généralement que quelques types d'activités. Il faut en réalité prendre en compte à côté des missions officiellement menées par ces organes, le développement de diverses stratégies, isolées ou collectives, que les membres mettent en œuvre dans le cadre de négociations, ou d'enjeux de pouvoir.

La caractérisation de l'activité d'encadrement formellement assurée par l'INJEPS ne peut faire l'économie de diverses stratégies qu'élabore cet établissement pour renforcer ses prérogatives officielles.

Après avoir étudié à travers les prescriptions formelles de l'INJEPS, l'ensemble des cohérences et finalités hiérarchisées, il faut analyser les différents calculs, les adaptations faites par cet établissement dans son intérêt ou dans la négociation qu'il mène avec ses partenaires. Le fonctionnement de cet établissement et le processus qu'il développe doivent être appréhendés comme le produit d'un mixte « ... où se mêlent prescriptions formelles et processus informels en s'épaulant les uns les autres, où les prescriptions formelles s'enracinent dans une structure de pouvoir et des processus d'échanges et de négociations informels pour lesquels elles fournissent à leur tour les arguments et les ressources » (Friedberg, 1993, pp. 151).

Les données recueillies grâce aux entretiens semi-directifs menés auprès des acteurs de l'INJEPS, combinées à celles issues de l'observation directe de terrain, favorisent cette approche stratégique.

2-3-1 Un encadrement des conceptions et pratiques d'enseignement qui va au-delà du cadre de la formation des étudiants

Le fonctionnement de l'encadrement à partir de « l'étudiant-professeur décideur mais sous contrôle », révèle à côté de la procédure officielle développée par l'Institut, d'autres actions plus discrètes dans le but de consolider le processus formel. En effet, il apparaît que ce principe caractérisé plus haut, ne se limite pas aux seuls futurs professeurs, mais concernent également les autres enseignants.

Si les conceptions et pratiques développées par les étudiants dans le cadre de leur formation font officiellement l'objet de contrôle et d'évaluation de la part des acteurs de

l'INJEPS, ce rôle de cadrage de ce qui s'enseigne en EPS s'étend également aux enseignants titulaires.

Le raisonnement stratégique mené autour des politiques de l'établissement, met en évidence le recours fréquent de l'INJEPS à des activités d'inspection auprès des enseignants titulaires de la discipline, quels que soient leur qualification et leur expérience. Le directeur en charge de la formation continue estime qu'« *il s'agit de manœuvres qui entrent pleinement dans le cadre des recyclages proposés aux enseignants* »¹. A travers cette activité, il est question d'un prolongement du contrôle formel devant être exercé par l'INJEPS sur les pratiques d'enseignement en EPS. Celle-ci consolide la mission de cadrage officiellement assignée à l'établissement dans le cadre de la formation, et renforce son influence dans le rôle de garant de ce qui s'enseigne en EPS. L'emprise dont dispose le centre de formation sur les choix de conceptions et pratiques d'enseignement, ne s'en trouve qu'élargie et renforcée.

2-3-2 Une culture professionnelle des enseignants maîtrisée

En soutien à cette adaptation non formelle qui vise à orienter et cadrer les conceptions et pratiques des futurs enseignants mais aussi celles des titulaires, il y a les sanctions que développent l'INJEPS. Elles servent en effet de garde-fous.

L'analyse stratégique révèle qu'à la suite des contrôles effectués, les décalages et distorsions enregistrés, y compris chez les enseignants titulaires, peuvent donner lieu à des sanctions. Les sanctions infligées vont de simples avertissements aux blâmes, en passant par le rappel à l'ordre, ou encore l'ajournement aux examens.

Cette activité développée par l'INJEPS, et qui se situe à cheval entre les attributions officielles et le non formel, positionne l'instance comme l'organe de substitution à l'instance en charge de l'inspection en EPS. Le Directeur de la Division Formation des Cadres (DDFC/INJEPS), illustre bien cette influence exercée : « *la discipline scolaire que constitue l'Education Physique et Sportive est déjà suffisamment en proie à des crises diverses, pour que ses premiers animateurs, en l'occurrence les professeurs se permettent des distorsions dans son enseignement*². »

¹ Propos tirés de l'entretien N° 3 réalisé auprès du directeur chargé de la Formation Continue (DFC/INJEPS) le 14 Janvier 2008

² Propos tirés de l'entretien N° 1 réalisé auprès du directeur chargé de la formation des cadres (D.E/INJEPS) le 8 Janvier 2008 à l'INJEPS

2-3-3 Une culture des enseignants qui évolue

L'approche stratégique menée autour des activités développées au sein de l'INJEPS, révèle une interactivité entre les deux pôles de culture professionnelle : la formation initiale que met en œuvre l'établissement, et celle des enseignants sur le terrain.

Si les analyses systémiques et stratégiques mettent en évidence l'influence exercée par le premier pôle sur le second, la réciproque est vraie ; même si l'incidence de la culture de terrain sur la formation initiale, est moins sensible.

Le discours des formateurs confirmé par l'analyse des données, amène à lier ces deux cultures. Les conceptions et pratiques des enseignants et futurs enseignants, servent de support à la définition de la culture dispensée à l'institut. Cette manœuvre est perceptible à travers certaines innovations de professeurs d'EPS, qui sont par la suite récupérées par l'INJEPS. L'exemple du Descriptif de l'Education Physique (DES) adopté par deux enseignants comme objet de la discipline, en est l'illustration¹. Cet agissement permet à l'instance de maintenir le contrôle de l'enseignement de la discipline. Tout en favorisant l'introduction d'innovations dans les pratiques d'enseignement, cette adaptation de l'INJEPS illustre la position adoptée par certains auteurs comme Chervel (1989) suivant laquelle, c'est sur le terrain, dans les classes que naissent et que prennent forme les modèles de structuration en usage dans les disciplines.

L'autre exemple qui illustre cette culture évolutive au sein du corps enseignant, est le recours au mode d'évaluation par « compétences de groupes » qui est identifié sur le terrain chez 15% des enseignants, et qui n'a jamais été enseigné à l'INJEPS. Apparaissant comme une procédure d'adaptation pour répondre aux contraintes d'enseignement, ce type d'évaluation semble d'ailleurs ne pas recevoir l'approbation de l'équipe de formateurs.

Au terme de cette approche, il apparaît que l'adoption et le développement de la politique mise en œuvre dans le fonctionnement de l'INJEPS, reposent notamment sur les conceptions qu'ont les formateurs de l'encadrement qu'ils dispensent, et de l'enseignement de l'EPS par les bénéficiaires de cet encadrement. Le processus de formation proposé par cet établissement et la finalité qu'il poursuit dépassant généralement le cadre des missions officielles, ce processus est toujours difficilement accessible dans la mesure où il intègre des moyens officieux et cachés, toutefois nécessaires dans la réalisation des objectifs : celui de garantir l'orientation et le cadrage de l'enseignement dispensé en EPS.

Le processus développé et mis en relief grâce aux raisonnements systémique et stratégique menés autour de l'INJEPS dans le cadre de son fonctionnement, combine un mixte

¹ Certains formateurs de l'INJEPS travaillent à faire adopter le Descriptif de l'Education Physique qui est à la base l'idée d'un enseignant, à tous les futurs enseignants et enseignants titulaires comme objet de l'EPS.

d'activités, formelles mais aussi plus discrètes. Le but primordial est de situer l'établissement à un poste clé dans la définition des traits et caractéristiques du système didactique de l'EPS, mais aussi pour l'équilibre et la stabilité de la discipline.

2-3 INTERPRETATION DES RESULTATS :

UN ENCADREMENT DE NATURE CENTRE SUR LES ACQUISITIONS POUR UN POSITIONNEMENT DE L'INJEPS AUX AVANT-POSTES DU SYSTEME DIDACTIQUE DE L'EPS

Introduction

A ce stade, la visée descriptive de la recherche se propose à partir des deux approches systémique et stratégique, d'analyser les résultats afin d'identifier la nature de la formation proposée à l'INJEPS. L'interprétation des données auxquelles a abouti la mise en œuvre de ces deux raisonnements, a permis de modéliser le type de formation dispensé, d'en justifier l'origine et les traits.

2-4-1 La mise en œuvre par l'INJEPS d'un modèle de formation centré sur les acquisitions

La mise en œuvre des trois pôles qui structurent la formation délivrée à l'INJEPS, et les caractéristiques qu'ils présentent, indiquent la nature d'une formation essentiellement tournée vers l'acquisition d'une double compétence.

- 1- Pour le pôle de la formation à partir de la pratique des APSA, l'encadrement vise,
 - une acquisition d'habiletés et savoir-faire en vue d'une meilleure pratique des activités par les étudiants ;
 - une acquisition de connaissances techniques et de compétences nécessaires à l'enseignement de ces APSA :

Nous sommes en présence d'un pôle de la formation des élèves-professeurs centré sur les acquisitions.

- 2- La caractérisation de l'encadrement des étudiants à partir des savoirs d'accompagnement, développe un pôle qui vise à faire acquérir deux catégories de modes de raisonnements :
 - des modes de raisonnements propres à l'EPS comme discipline à enseigner ;

- des modes de raisonnements concernant le développement de l'enfant ou de l'adolescent à partir des processus d'apprentissage adaptés, de même que leur évaluation. L'articulation entre ces deux catégories de modes de raisonnements est réalisée grâce à la composante des théories orientées vers les procédures d'appréciation et de correction de l'activité de l'élève, et par les mises en situation d'enseignement des élèves-professeurs.

En résumé, les savoirs d'accompagnement constituent une théorie d'action préparant les étudiants à la pratique de terrain : toutes les acquisitions contribuant en effet à développer ce pôle de formation qui apparaît comme la finalité première.

3- Le troisième pôle de la formation délivrée à l'INJEPS qui est la formation à la didactique, révèle une co-construction au travers de la didactique, de la pédagogie, et de la pédagogie pratique.

L'enseignement de ce premier corps de savoirs à partir de la didactique et de la pédagogie, vise à définir un sous-projet de l'encadrement tourné vers une ingénierie didactique, une étude des procédures liées au projet d'enseignement de l'EPS. Ce volet de la formation est concrétisé grâce à la deuxième composante du pôle, les stages en milieu professionnel.

Le stage en milieu professionnel apparaît comme le lieu des entraînements systématiques ou encore le cadre des séances de simulation et d'assimilation. « Les pratiques d'enseignement en usage auprès des enseignants ne sont ni plus ni moins que des applications de la théorie dispensée au cours de la formation. »¹

Le modèle mis en œuvre est de type « centré sur les acquisitions » avec une finalité unique : « *celle de fournir aux futurs enseignants et aux enseignants un viatique grâce auquel ils peuvent aborder et organiser leur métier d'enseignement.* »

Ce modèle type de formation délivré à l'INJEPS vise à peser directement sur les sélections et différents choix opérés dans l'enseignement de l'EPS. L'objectif est de définir les traits des savoirs enseignés dans la discipline, ainsi que leur mode de transmission. La mise en œuvre des conceptions théoriques et pratiques d'enseignement à partir de ce viatique délivré par l'INJEPS, est favorisée par l'absence d'autres prescriptions orientant l'enseignement de la discipline scolaire au Bénin. De par sa position proche du système didactique de l'EPS, et en assurant la formation des enseignants, l'établissement apparaît comme un organe de référence jouant un rôle de premier ordre au sein de l'environnement institutionnel autour du système didactique. Un tel positionnement qui s'appuie aussi bien sur des missions formelles que sur des

¹ Une pratique qui, comme nous l'avons découvert, se nourrit toutefois des rétroactions de terrain ou des leçons dispensées par les enseignants dans les classes.

actions plus discrètes, vise à définir et à piloter le processus didactique de l'EPS, sans oublier le maintien de l'équilibre et de la stabilité de la discipline.

2-4-2 L'INJEPS ou les caractéristiques d'un lieu noosphérien

Outre ces caractéristiques de centre de formation, l'interprétation des données révèle d'autres précisions quant au fonctionnement et aux activités de l'INJEPS.

2-4-2-1 L'environnement institutionnel autour du système didactique de l'EPS

Cinq instances différentes composent l'environnement institutionnel de l'EPS :

- le Ministère de l'Enseignement Primaire et Secondaire (MEPS). Appuyé de ses délégations départementales, il représente l'institution en charge de la conception, de la mise en œuvre et du suivi de la politique générale de l'Etat en matière d'éducation, d'enseignement, et de formation (article 1^{er} du Décret N° 2004-095 du 24 Février 2004). Conformément aux lois et règlements en vigueur au Bénin, et comme le stipule d'ailleurs l'article 2 du même décret, cette instance constitue le premier responsable de l'exécution des politiques, décisions et instructions des Hautes Institutions de l'Etat dans les domaines des enseignements maternel, primaire et secondaire. C'est le garant de tous les enseignements disciplinaires en général, et donc de l'Education Physique et Sportive, et ceci à tous les niveaux d'apprentissage. Son organigramme laisse apparaître une autre composante de l'environnement disposant d'une marge de pouvoir en ce qui concerne l'enseignement de l'EPS : la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP).

- la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP) est une instance fortement impliquée dans la définition de l'identité de l'EPS au Bénin. L'instance bénéficie du rôle d'organe de veille et de garant de la qualité de l'enseignement dispensé en EPS. Il lui revient la charge du contrôle et de la gestion pédagogique des Etablissements, ainsi que des Institutions de formation professionnelles du secteur éducatif. Par ailleurs, il lui est également assigné la formation permanente des enseignants ainsi que la conception, l'expérimentation et la mise en œuvre des approches novatrices en matière de curricula, sans oublier la production de matériels didactiques dans toutes les disciplines scolaires¹.

A la périphérie du système d'enseignement de l'EPS, et parallèlement au Ministère et à ses délégations départementales, se situe l'INFRE :

- l'Institut National pour la Formation et la Recherche en Education

¹ Confère à cet effet les textes portant création, attribution et fonctionnement de la DIP

Créé en 1961 par décret présidentiel, mais sous la tutelle du Ministère de l'Education, l'INFRE est un centre public d'ingénierie pédagogique à caractère scientifique et culturel. A la différence des Directions de l'Enseignement ou de la DIP, il s'agit d'une instance en charge de recherche et dotée d'une personnalité morale et d'une autonomie financière. Toutefois, en dépit de ce statut précisé au travers de l'article 1 du décret N° 95-354 du 14 Novembre 1995, l'INFRE dispose curieusement d'une série de missions identiques à celles attribuées à la Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP). Il s'agit en l'occurrence des missions liées à l'élaboration des curricula, ou de tous autres documents d'enseignement et de méthodes pédagogiques en rapport avec la formation, ainsi que des attributions liées à l'encadrement et à l'évaluation des personnels d'inspection, de direction et d'enseignement¹.

Ces prérogatives qui lui sont officiellement assignées, engendrent au sein de l'environnement institutionnel de l'EPS un chevauchement d'attributions qui confronte deux organes dont l'un est sous tutelle du ministère. Cela engage la responsabilité de ce dernier dans un conflit plus ou moins ouvert, mais épargne la composante que représente l'INJEPS.

2-4-2-2 Un établissement compatible avec l'environnement institutionnel de l'EPS

Suivant les lois organiques, il est conféré à chaque organe différents rôles et des parts de responsabilité dans l'orientation à donner à l'EPS.

Toutefois, la caractérisation de l'INJEPS montre qu'il est le seul lieu de formation des enseignants d'EPS, et le seul organe sous tutelle d'un ministère différent du ministère de tutelle des autres instances créditées d'un pouvoir plus ou moins direct l'offre éducatif de l'EPS. Au sein de cet environnement institutionnel décrit comme conflictuel², cette double caractéristique garantit à l'établissement une certaine stabilité qui repose sur la reconnaissance de son action et la validation de son rôle dans le processus d'encadrement de l'EPS. La mise en œuvre des prérogatives dans l'exercice des activités qui sont les siennes, se trouve favorisée par les atouts dont il dispose par rapport aux autres espaces³. Chevallard (1985) nomme cette adéquation réalisée sur des plans multiples, « la compatibilité d'une instance avec son environnement ».

Pour l'auteur, c'est une caractéristique d'un lieu noosphérique : « ... *l'appropriation de ce processus de pilotage et de régulation, ainsi que sa garantie ne pourraient être effectives sans*

¹ Confère à cet effet les textes portant création, attribution et fonctionnement de l'INFRE et de la DIP dans Annexes

² Chevallard décrit l'environnement autour du système didactique comme «... *l'endroit où il faut faire place à une instance essentielle au fonctionnement didactique, sorte de coulisses du système d'enseignement, et véritable sas où s'opère l'interaction entre ce système et l'environnement sociétal* » (Chevallard, 1985, p.24).

³ Odjoussou M. « Unité théorique et pragmatique de l'EPS au Bénin : La régulation d'une action éducative entre structuration, formation, et culture professionnelle. 30^{ème} Colloque international de l'AFEC, Fev. 2006

que l'instance n'ait au préalable résolu les problèmes liés à sa stabilité... » (Chevallard, 1985. pp.42).

L'INJEPS dispose d'un statut d'unique établissement d'encadrement, de prérogatives spécifiques l'impliquant entièrement dans le système didactique, d'une indépendance vis-à-vis de l'instance officiellement garante de la politique de l'Etat en matière d'éducation ; il peut donc être considéré comme un établissement proche du système didactique de l'EPS.

2-4-2-3 Un établissement proche du système didactique de l'EPS

Dans son ouvrage « *la transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné* », Chevallard (1985) structure l'environnement du système didactique.

L'auteur situe à la périphérie du système didactique, le système d'enseignement qui regroupe l'ensemble des systèmes didactiques. Il se compose selon Yves Chevallard d'un ensemble diversifié de dispositifs structurels qui permettent le fonctionnement didactique en y intervenant à divers niveaux ; il inclut, par exemple, des moyens multiformes (officiels et officieux)... qui assurent la formation des maîtres. (Chevallard, 1985, pp.23-24).

Sur la base de ces caractéristiques, et compte tenu des résultats obtenus, l'INJEPS est le premier représentant du système d'enseignement de l'EPS au Bénin. Son fonctionnement qui repose sur un mixte d'activités, certaines formelles et d'autres plus discrètes, est mené dans le but de définir l'orientation et les traits des savoirs à enseigner et du savoir enseigné. La position proche du système didactique qu'il occupe, favorise l'équilibre et la stabilité de l'EPS grâce à ses missions qui se révèlent essentielles, missions qui à leur tour lui permettent de conforter cette place au sein de l'environnement institutionnel de la discipline. Chevallard (1985) parle de « position de proximité » d'un lieu noosphérique vis-à-vis du système didactique.

2-4-2-4 Un établissement d'interface et de truchement

Un troisième trait caractéristique de l'INJEPS est mis en évidence par la manœuvre adoptée par l'établissement qui consiste à faire évoluer la formation qu'il délivre suivant l'évolution de la culture des enseignants. Ce fonctionnement est mené dans le sens d'une maîtrise des innovations qui peuvent apparaître dans l'enseignement de l'EPS. Il permet à l'espace que représente le centre de formation de gérer les flux de savoirs qui migrent de l'environnement institutionnel ou sociétal vers le système didactique, et ainsi d'adopter un positionnement de truchement entre ces deux systèmes : c'est le rôle de médiation d'un lieu

noosphérique, conféré à l'INJEPS par la proximité qu'il assure vis-à-vis du système didactique de l'EPS, et par le rôle d'interface qu'il joue entre ce système et le système stricto sensu.

2-4-2-5 Un établissement au service du rééquilibrage de l'enseignement de l'EPS

Si le modèle type de formation « centré sur les acquisitions » délivré par l'Institut, positionne ce dernier comme l'espace qui définit l'orientation et les traits du système didactique de l'EPS, d'autres activités, tout en confortant ce statut, permettent à l'INJEPS de confirmer son rôle d'instance majeure d'influence.

Alors que la mise en œuvre du type d'encadrement adopté, oriente les différents choix qu'opèrent les futurs enseignants dans leurs pratiques quotidiennes, les activités de veille et de contrôle stratégiquement menées au-delà de la formation, maintiennent les conceptions et pratiques d'enseignement dans la même matrice. De par cette mission qui relève de celle d'un lieu noosphérique, l'écart entre les savoirs enseignés et les savoirs de référence, se trouve réduit grâce à ce fonctionnement de l'INJEPS : « *Un des rôles essentiels de la noosphère est de maintenir... un difficile équilibre entre les avancées des connaissances, les demandes du public scolaire et les exigences de l'institution scolaire* » (Léziart, 1997, pp. 60)

La procédure telle que la développe l'établissement, vise à disposer du monopole sur l'EPS et son enseignement : savoirs à transmettre, méthodes de transmission, et savoirs transmis. L'activité est menée dans le souci d'exercer une emprise à chaque étape du processus transpositif :

- constitution du corps des savoirs de référence par rapport aux pratiques sociales de référence ;
- distance entre ces savoirs à enseigner et les savoirs enseignés, dans le but d'un resserrage de cette distance ;
- conception des enseignements réellement dispensés sur le terrain.

Le processus renvoie à une structuration non officielle avec le recours à des activités de tri, de sélection, de cadrage, et de régulation des savoirs pour un enjeu majeur : celui du maintien de l'équilibre de l'enseignement de l'EPS.

Conclusion : L'INJEPS, un lieu noosphérique de l'EPS

Situé aux avant-postes du système didactique de l'EPS, l'INJEPS dispose d'une influence notoire sur la nature et les traits de deux des composantes essentielles de ce système didactique :

- l'objet de savoir, à travers son action de définition et de cadrage des savoirs en usage en EPS,
- l'enseignant, à travers le modèle type de formation centré sur les acquisitions qui est délivré et qui assure la professionnalisation des élèves-professeurs.

L'interprétation des résultats révèle la nature d'une instance dont le fonctionnement dépasse le cadre de simples attributions conférées à un établissement. Elle met plutôt en évidence son recours à un processus résultant d'un mixte où les activités informelles viennent épauler les missions formelles. De par ce mode de fonctionnement, son positionnement au sein de l'environnement institutionnel de l'EPS, et ses caractéristiques, l'INJEPS représente un lieu noosphérique au sens de Chevallard (1985).

Au terme de cette caractérisation, l'INJEPS est une instance importante qui exerce un contrôle systématique sur le système didactique de l'EPS. En absence d'une structuration de la discipline au Bénin à partir de prescriptions reconnues et suivies, l'unité théorique et pratique d'enseignement caractérisée plus-haut, serait l'émanation des influences exercées par l'établissement en sa qualité de lieu noosphérique.

Chapitre 3 : Les effets de l'influence exercée par l'INJEPS en tant que lieu noosphérique sur les conceptions théoriques et pratiques des enseignants

Introduction

Le travail qui a consisté à ce stade de la recherche, à caractériser d'une part les conceptions théoriques et pratiques d'enseignement en EPS, et d'autre part, la nature de la formation telle qu'elle est mise en œuvre au sein de l'INJEPS, doit être complétée d'un travail d'établissement du lien entre ces deux dimensions. Il faut dans la continuité de cette double démarche, évaluer les effets de l'encadrement mis en œuvre pour la professionnalisation des enseignants par l'INJEPS, sur les conceptions et pratiques quotidiennes d'enseignement de l'EPS.

Il est nécessaire de se renseigner sur l'impact réel de ce centre de formation sur les volets théorique et pragmatique de l'EPS, tels qu'ils ont été caractérisés.

L'unité des pratiques mise en évidence dans la discipline, résulte-t-elle réellement des prescriptions et processus informels de l'INJEPS ?

Nous avons déterminé non seulement à travers son positionnement aux avant-postes du système didactique de l'EPS, mais aussi à travers le type d'encadrement qu'il propose, le travail d'orientation et de pilotage généré par l'INJEPS sur l'orientation de la discipline. Nous engageons maintenant une démarche de comparaison des conceptions : celles instruites par l'établissement, et celles en usage auprès des enseignants dans leurs pratiques d'intervention.

L'approche prend en compte toutes les composantes qui structurent la matrice disciplinaire de l'EPS :

- les procédures qui président à l'enseignement à travers le choix des objets ou outils de la discipline ;
- les modes d'organisation des leçons à travers les répartitions adoptées ;
- les choix des APSA, support d'enseignement, ainsi que des savoirs en usage
- les procédures de régulation et d'ajustement,
- l'activité évaluative des enseignants à travers l'usage des appareils docimologiques.

En absence de toutes prescriptions reconnues et suivies par les professeurs, le concept de « l'enseignant décideur » prend tout son sens et permet d'évaluer précisément l'impact de l'influence de l'INJEPS dans les pratiques quotidiennes.

3-1 Les effets du modèle de formation développé par l'INJEPS sur le choix des objets définissant les protocoles d'enseignement.

3-1-1 L'usage d'objets en conformité avec les conceptions développées par l'INJEPS.

Le rapprochement des objets de l'EPS en usage auprès des enseignants dans le cadre de l'enseignement de la discipline, de ceux suggérés par l'INJEPS, montre que deux de ces trois objets, sont très majoritairement utilisés par les maîtres : le Cahier de Prévision Réalisation (CPR) et la Fiche de Préparation (CP).

Il n'en est pas de même du Descriptif de l'Education Physique (DEP)

3-1-1-1 Le cahier de prévision-réalisation (CPR)

La caractérisation des contenus de formation mis en œuvre par l'INJEPS, a permis de mettre à jour le modèle type de ce document. La comparaison de ce modèle construit par l'INJEPS avec celui des enseignants, révèle de très fortes similitudes. Chaque cahier est calqué sur le modèle d'origine suggéré par l'Institut.

Il en est d'ailleurs de même pour les modèles de fiche pédagogique en usage.

3-1-1-2 La fiche pédagogique ou de préparation

Alors que les enseignants disposent d'une grande marge de liberté dans la façon de concevoir cet outil d'enseignement, un seul modèle est retrouvé à leur niveau : c'est celui que préconise l'institut de formation.

3-1-1-3 Le descriptif de l'EPS

Le DEP ayant été retrouvé en usage auprès de deux enseignants exerçant dans le même établissement, nos analyses caractérisent cet outil comme le fruit d'une innovation venant des pratiques de terrain.

Suivant la circularité qui existe entre la culture professionnelle des enseignants et le modèle type d'encadrement mis en œuvre à l'INJEPS, l'usage de cet objet est dorénavant conseillé par l'établissement dans la formation qu'il délivre.

Cette première comparaison révèle que les conceptions des enseignants sont calquées sur les recommandations de l'INJEPS. Ces observations sont valables notamment pour le cahier de prévision réalisation et pour la fiche pédagogique.

3-2 Les modes d'organisation des cours

Le recours des enseignants aux reproductions de modèles recommandés par l'INJEPS est porteur de sens, dans la mesure où les objets des disciplines en général, et de l'EPS en particulier, définissent à travers leur nature, les grandes lignes et orientations à donner à l'enseignement de la discipline : finalité de l'EPS, durée des cycles, division annuelle de l'enseignement...

De par leur adoption, les enseignants sont amenés à structurer leurs leçons suivant les mêmes procédures : modes de division d'une séance, les objectifs poursuivis, la logique des projets de séances...

Avec le recours des enseignants à de telles procédures définies par les modèles type d'objets prescrits par l'INJEPS, il est facile d'admettre les planifications mises en œuvre par les enseignants comme celles instruites par l'INJEPS¹.

3-3 L'existence d'un lien organique entre les contenus dispensés en EPS et ceux issus de la formation à l'INJEPS

Ici nous regroupons sous le vocable de « contenus dispensés en EPS » les différentes composantes de la matrice disciplinaire que sont : l'assortiment des APSA support d'enseignement, les types d'objectifs d'apprentissage, la nature des compétences transmises aux élèves, et les modes de transmission de ces compétences.

Les différents tableaux qui suivent mettent en évidence les correspondances entre les différents éléments qui structurent l'enseignement de l'EPS, et les éléments qui structurent la formation des enseignants.

3-3-1 Correspondance entre les groupements d'APSA et les activités support d'enseignement

Tableau N°16 : Comparaison entre les APSA structurant l'enseignement de l'EPS et celles utilisées comme support de formation à l'INJEPS

¹ La fiche pédagogique propose dans sa conception un découpage cyclique autour de huit séances ; cette même répartition est celle couramment retrouvée en usage auprès des enseignants en ce qui concerne l'organisation de l'enseignement qu'ils dispensent.

Groupements d'APSA structurant la formation à l'INJEPS	Composition	Groupements d'APSA support d'ens. en EPS	Composition
Activités de Coopération opposition	<ul style="list-style-type: none"> - football - hand-ball - basket-ball - volley-ball 	Activités de coopération opposition	<ul style="list-style-type: none"> - football - hand-ball - basket-ball - volley-ball
Activités athlétiques	<ul style="list-style-type: none"> - saut en hauteur - saut en longueur - triple saut - lancer de poids, de disque, de javelot - course de vitesse - course de fond - course d'obstacle - course de relais - le grimper 	Activités athlétiques	<ul style="list-style-type: none"> - saut en hauteur - saut en longueur - triple saut - lancer de poids - course de vitesse - course de fond
Activités gymniques	<ul style="list-style-type: none"> - gymnastique au sol - gymnastique aux agrès (barre fixe, parallèles, poutre, anneaux, cheval, cheval d'arçon) 	Activités gymniques	<ul style="list-style-type: none"> - gymnastique au sol
ACT ou de pleine nature	-pirogue	ACT	Lutte traditionnelle
Activités de combat	- judo	Activités de combat	Lutte fédérale
Activités aquatiques	- natation	/	/

Analyse du tableau

Excepté le groupement des activités aquatiques, la totalité des groupements utilisés comme support de formation à l'INJEPS, se retrouve comme support d'enseignement de l'EPS. Cela représente un pourcentage d'environ 83%.

Mis à part le groupement des activités athlétiques et celui des activités gymniques, les autres groupements retrouvés de part et d'autre se composent du même nombre d'activités. En sport de combat, le judo utilisé comme support de formation des élèves professeurs, est remplacé par la lutte fédérale en EPS, et la pirogue par la lutte traditionnelle.

Six (6) des onze (11) APSA composant le groupement des activités athlétiques servent de support à l'enseignement de l'EPS, alors que dans le groupement des activités gymniques, seule la gymnastique au sol est utilisée par les enseignants d'EPS.

Ce décalage s'explique par l'absence dans les écoles d'infrastructures ou de matériels adéquats comme les agrès, les javelots, les disques... nécessaires à la pratique de ces activités. Cette justification vaut dans le groupement des activités de combat où le judo est remplacé par la lutte fédérale.

Le travail de comparaison effectué à ce niveau met en évidence que :

- près de 80% des activités de l'enseignement de l'EPS sont identiques à celles enseignées dans la formation à l'INJEPS ;
- près de 74% d'APSA disponibles, pouvant servir de support dans l'enseignement de l'EPS et ne figurant pas dans la liste des activités enseignées à l'INJEPS, ne sont pas utilisées par les enseignants dans leurs conceptions et pratiques de la discipline.

En résumé, les analyses révèlent le recours des enseignants à une gamme d'APSA de composition calquée sur celle en usage dans le cadre de la formation à l'INJEPS.

3-3-2 Le choix des contenus de connaissances dispensés et leur modalité de transmission

La comparaison établie ici concerne les pratiques d'enseignement des étudiants lors de stages professionnels, et celles mises en œuvre par les professeurs titulaires.

Pour ce qui est des conceptions pratiques des étudiants en stage, il a été pris en compte pour des raisons d'objectivité de la recherche, des leçons qui sont déroulées par les élèves professeurs en année de CAPEPS (5^{ème} année)¹.

¹ A ce niveau de la formation, nous supposons que la plupart des acquis de l'encadrement proposé par l'INJEPS sont déjà assimilés par l'élève-professeur, et que ses conceptions dans le cadre de l'enseignement de l'EPS sont certainement plus proches des pratiques réelles de terrain.

La comparaison de ces activités met en évidence de nombreuses similitudes¹ :

1- le mode d'entrée dans l'enseignement

L'évaluation diagnostique dont la finalité principale est de déterminer les besoins des élèves à partir de leurs pré-acquis, constitue le mode d'entrée unique retrouvé dans l'enseignement. Il est identifié comme étant la procédure standard en usage aussi bien dans les pratiques de stages, que dans le cadre des pratiques réelles d'intervention.

2- la définition puis la formulation des objectifs de cycle ou de séance :

Les objectifs poursuivis dans les contextes réels d'intervention, sont des objectifs d'initiation, de participation ou encore de performance. De plus, tout comme ce qui est proposé dans la formation des élèves-professeurs, les objectifs fixés sont fonction de la nature des APSA.

3- la nature des compétences transmises suivant les APSA.

Les compétences transmises dans le cadre des stages, se composent des mêmes savoir-faire que ceux recherchés par les enseignants titulaires. La correspondance entre gammes de compétences suivant la nature des activités support d'enseignement, se trouve respectée.

Les stagiaires et les enseignants titulaires recherchent des compétences transversales lorsqu'il est question des sports collectifs, et de compétences spécifiques, générales ou propres, lorsqu'il s'agit des autres types d'activités.

4- un mode de transmission unique des compétences : la Pédagogie Par Objectif

Elle représente celle développée, instruite et évaluée par l'INJEPS lors des séances de simulation des futurs enseignants, et représente celle en usage auprès de tous les enseignants interrogés dans le cadre de la recherche.

3-3-3 Une innovation toutefois en ce qui concerne les modes d'évaluation

A ce niveau, la comparaison laisse apparaître une nuance importante.

Les professeurs utilisent cinq types d'appareils docimologiques pour l'évaluation des acquisitions des élèves, alors que la formation au métier d'enseignant proposée à l'INJEPS, n'en

¹ A plusieurs occasions, les fiches ayant déjà servi dans le cadre de stages en milieu professionnel sont retrouvées en usage auprès des professionnels titulaires de la discipline, autrement dit dans un cadre plus officiel d'enseignement de l'EPS.

intègre que quatre : l' « évaluation des compétences de groupes » n'apparaît pas dans la liste proposée.

La comparaison entre les pratiques des enseignants et celles préconisées par l'Institut laisse apparaître un décalage qui apparaît comme le fruit d'une innovation de terrain. Il illustre la marge de liberté relative dont dispose les enseignants dans les conceptions, et leur volonté d'adaptation face aux contingences qui surviennent dans les pratiques d'enseignement de l'EPS.

La comparaison met donc en évidence une disparité entre la gamme constituée de quatre types d'évaluation : diagnostique, formatif, normatif, et critérié, développée par l'établissement, et la gamme réellement en usage.

3-4 INTERPRETATION DES RESULTATS

L'ETABLISSEMENT D'UN LIEN ORGANIQUE ENTRE LES ACQUIS DE LA FORMATION ET LES SAVOIRS EN USAGE AUPRES DES ENSEIGNANTS

Le travail de comparaison réalisé entre les conceptions théoriques et pratiques développées par l'INJEPS, et celles en usage auprès des enseignants, met en évidence une grande conformité. Les effets du modèle type d'encadrement assuré par l'Institut, se perçoivent au travers des choix qu'opèrent quotidiennement les enseignants, tant dans leurs conceptions théoriques, que dans leurs pratiques d'enseignement de l'EPS.

L'approche menée rend compte en effet d'une influence qui s'exprime de façon tangible à travers :

- les choix et stratégies préférentiels adoptés par les enseignants qui définissent leurs conceptions sur la base de supports dont les modèles sont élaborés et recommandés par l'INJEPS : objets de l'EPS, appareils docimologiques, gammes d'activités support d'enseignement...

- le recours à un mode d'entrée dans l'apprentissage conforme à celui instruit par l'institut de formation ;

- l'adoption d'un type d'orientation, d'une procédure définition, et d'un mode de transmission des contenus suivant des options prescrites par l'INJEPS ;

- la concordance entre les différentes procédures (gestion, régulation, adaptation) en usage, c'est-à-dire celles mises en œuvre par les professeurs sur le terrain, et celles enseignées par l'institut et appliquées par les étudiants dans le cadre des séances de simulation.

Le processus mis en œuvre par l'établissement et résultant d'un mixte d'activités, formelles et plus officieuses, ajouté aux divers atouts dont il dispose par rapport aux autres instances qui structurent l'environnement institutionnel du système didactique de l'EPS, permettent à l'INJEPS d'exercer une réelle influence sur les conceptions et pratiques d'enseignement en usage. Cette emprise a pour effet de réduire le décalage entre la mise en forme de l'EPS à partir des recommandations préconisées par l'institut, et l'enseignement de la discipline tel qu'il est mis en œuvre par les professeurs. L'analyse des résultats indique des actions à tous les niveaux de transpositions, permettant de resserrer la distance entre les savoirs enseignés et les savoirs de référence d'une part, entre les savoirs de référence et les pratiques sociales de référence qu'il détermine d'autre part.

Par ailleurs, l'absence ou la faiblesse de toute innovation majeure venant de la part des enseignants dans la structuration de l'EPS, reflète bien les effets du type d'encadrement mis en œuvre par l'INJEPS et son influence et tant que lieu noosphérique sur les conceptions théoriques et pratiques d'enseignement en usage ; ce, malgré la marge de liberté officielle dont disposent les enseignants. L'enquête ne permet d'en relever que deux :

- l'usage du Descriptif de l'Education Physique (DEP) au nombre des objets de la discipline ;
- le recours au mode d'évaluation des compétences de groupes.

Conclusion

Au terme de nos analyses, il apparaît, et ce d'une façon éloquente, que les conceptions et mises en œuvre du processus de structuration de l'EPS en usage auprès des enseignants, tiennent pour une part très importante des acquis de la formation et des différentes actions développées dans ce cadre par l'INJEPS. Le type d'encadrement utilisé, en l'occurrence celui centré sur les acquis, ainsi que les actions plus ou moins discrètes menées pour épauler cette mission d'encadrement, produisent une influence de nature à orienter et définir les choix qu'opèrent les enseignants dans leurs pratiques d'interventions quotidiennes. La correspondance telle qu'elle est établie grâce aux résultats obtenus et à leur interprétation, indique la réalité d'une forte circularité entre les savoirs en usage à l'INJEPS pour la professionnalisation des futurs enseignants, et les savoirs en usage dans le cadre de l'enseignement de l'EPS sur le terrain. Elle autorise à tirer la conclusion de l'existence d'un lien étroit entre l'organisation fonctionnelle de l'EPS d'une part, et la formation professionnelle délivrée par l'Institut d'autre part. L'INJEPS agit comme un lieu noosphérique de l'EPS en définissant l'orientation donnée aux enseignants et aux enseignements de la discipline.

3-4-1 Discussion par rapport à la seconde hypothèse

3-4-1-1 Rappel de l'hypothèse

Le travail mené dans ce dernier chapitre, permet de confronter la réalité de terrain à l'hypothèse suivant laquelle : « La structuration de l'EPS à partir du nouveau programme est le lieu de mutation d'un enjeu de pouvoir qui assure le contrôle et le pilotage du processus de cadrage de l'enseignement en EPS ».

Une telle assertion sous-entend que, l'apparition du nouveau dispositif remet en cause, non seulement le processus qui assure jusque-là l'enseignement de la discipline au Bénin, mais aussi l'activité de maîtrise exercée par l'instance qui en est à l'origine et qui en favorise la réalisation : l'INJEPS.

Le pouvoir de contrôle sur l'orientation et la définition des traits du système didactique de l'EPS, jusqu'alors détenu par cette instance à travers le processus particulier qu'il développe, se trouve en jeu.

3-4-1-2 Valeur de vérité de la seconde hypothèse

L'INJEPS, à l'origine de l'unité théorique et pragmatique d'enseignement de l'EPS

En absence d'une structuration de l'EPS, l'analyse et l'interprétation des résultats révèlent que l'enseignement de la discipline au Bénin se caractérise par une unité théorique et pragmatique d'enseignement. Elles mettent en évidence la présence d'une organisation fonctionnelle de la discipline résultant des choix qu'opèrent quotidiennement les enseignants dans leurs conceptions et pratiques d'intervention. La caractérisation de l'encadrement mis en œuvre par l'INJEPS est apparue comme un processus d'influence issu d'un mixte d'activités formelles épaulées par des missions plus officieuses, dont les effets instruisent les enseignants quant à ces choix. Ce processus particulier de substitution au mécanisme officiellement prescrit pour assurer la professionnalisation des enseignants, obtient toutefois leur adhésion.

L'adhésion des enseignants aux processus développés par l'INJEPS

Suivant la logique de « l'enseignant décideur », quelques innovations identifiées en usage auprès des agents professionnels de l'EPS, illustrent l'usage de la marge de liberté dont ceux-ci disposent quant aux choix des conceptions théoriques et pratiques d'intervention. L'enseignement de la discipline apparaît sous la forme d'une adhésion du collectif des enseignants aux recommandations de l'INJEPS, et se manifeste par le recours des enseignants

aux mêmes composantes de la matrice disciplinaire de l'EPS, en l'occurrence celles que détermine l'institut.

L'INJEPS, comme lieu noosphérique par excellence de l'EPS

Les raisonnements systémique et stratégique menés autour de l'espace que représente l'INJEPS permettent de caractériser un organe qui apparaît essentiel au fonctionnement du système didactique de l'EPS. L'approche de cet établissement officiellement désigné pour assurer la formation des maîtres, révèle dans la réalité l'identité d'un espace dont les activités dépassent largement le simple cadre des prescriptions formelles. Les effets du type d'encadrement assuré au sein de cet établissement sur les conceptions et pratiques d'enseignement sont réels. A son principal atout relevant de son positionnement proche du système didactique de l'EPS, l'analyse des résultats met en évidence des traits fortement caractéristiques d'un lieu noosphérique. La compatibilité de l'INJEPS avec l'environnement institutionnel de l'EPS grâce à son statut d'établissement unique de formation des maîtres, son rôle d'interface entre les différents espaces qui structurent l'environnement du système didactique de la discipline, le lieu de veille des connaissances qu'il représente en ce qui concerne l'état des savoirs en EPS, sont des caractéristiques qui lui permettent d'assurer le rééquilibrage de l'enseignement dispensé en EPS, et le rôle de défense de la discipline comme cela a été le cas en 2005.

L'INJEPS représente au Bénin, le lieu noosphérique par excellence où sont pensés l'orientation et les traits du système didactique de l'EPS, en l'occurrence au moins deux des éléments qui le composent.

L'INJEPS et la remise en question d'un pouvoir d'orientation et de guidage de l'EPS

La caractérisation du processus abordé dans la deuxième partie de la recherche ayant conduit aux tentatives de mise en route du Nouveau Programme, montre que l'INJEPS n'est associé ni à la phase d'élaboration, ni à celle d'introduction du dispositif.

L'analyse de la procédure qui a été suivie dans le cadre de ce projet, laisse apparaître le déroulement de deux étapes essentielles menées sous la direction d'une instance nouvelle, la cellule d'élaboration et de vulgarisation du Nouveau Programme. L'importance apportée par ce changement dans l'organisation de l'EPS, est renforcée par la nature de la nouvelle structuration proposée. Son étude révèle en effet combien elle présente – en de nombreux points – des différences par rapport à la mise en forme de la discipline à partir du processus piloté par

l'INJEPS. La Direction de l'Inspection Pédagogique (DIP) nouvellement chargée entre autres¹ des mission de veille et de garant de la qualité de l'enseignement dispensé en EPS, ne vient que remettre officiellement en cause l'influence de l'INJEPS sur l'orientation et le guidage des conceptions et pratiques d'enseignement.

Le Nouveau Programme et les réformes qui l'accompagnent sont le lieu de mutation d'un enjeu de pouvoir qui passe officiellement des mains du lieu noosphérique que représente l'INJEPS, dans d'autres mains, celles de la cellule d'élaboration et de Vulgarisation du NP et celles de la DIP.

Conclusion

Généralement, qu'une discipline soit structurée à partir de recommandations officielles ou pas, « *c'est aux enseignants qu'il revient d'organiser leurs actions à partir de choix équilibrés, d'identifier des situations d'enseignement qui ne peuvent être uniformes, ou encore de répertorier la totalité des objectifs légitimes associés aux moyens les plus adaptés, afin de répondre aux multiples besoins des élèves dont ils ont la charge.* » (Pineau et Hébrard, 1993, pp. 17)².

Dans le cas de l'EPS béninoise marquée par une faiblesse de mise en forme, l'activité curriculaire en usage avec les particularités qui la caractérisent, est menée indirectement par l'INJEPS avec l'adhésion des enseignants, et permet d'aboutir à une unité théorique et pragmatique d'enseignement.

Le corps professoral bien que constitué « d'acteurs-enseignants stratégiques »³, semble agir pour le compte de l'INJEPS qui fonctionne tel un lieu noosphérique en décidant de l'orientation à donner à la discipline et à ses enseignants grâce au type d'encadrement mis en œuvre. L'organisation fonctionnelle ainsi mise en place, arrive à remplacer le dispositif officiel de structuration de l'EPS, c'est-à-dire le programme, en garantissant à la discipline une certaine homogénéité de son enseignement. Cet équilibre interne et cette stabilité de la discipline

¹ Il est également confié à la DIP, la charge du contrôle et de la gestion pédagogique des Etablissements, ainsi que des Institutions de formation professionnelles du secteur éducatif. Par ailleurs, il lui est aussi assigné la formation permanente des enseignants ainsi que la conception, l'expérimentation et la mise en œuvre des approches novatrices en matière de curricula, sans oublier la production de matériels didactiques dans toutes les disciplines scolaires

² C'est à l'enseignant qu'il revient d'organiser à partir de choix équilibrés, son action pour répondre aux multiples besoins des élèves singuliers dont ils ont la charge, d'identifier des situations d'enseignement qui ne peuvent être uniformes ou encore de répertorier la totalité des objectifs légitimes associés aux moyens les plus adaptés. (Pineau et Hébrard, 1993, pp. 17)

³ Selon Amblard et al. « en fonction de la représentation qu'il se fait de la situation, c'est à dire, de ce qu'il estime être les contraintes de la situation, il est amené à choisir telle ou telle stratégie en relation avec cette situation et l'ensemble des apprentissages antérieurs qui sont les siens » (Amblard et al. , 1996, pp.208).

jusqu'alors préservés par l'INJEPS, maintenus grâce au pouvoir de contrôle qu'il exerce, représentent les deux grands enjeux de la mise en œuvre du NP.

En déterminant la présence de ce double enjeu que comporte l'apparition du Nouveau Programme au Bénin, la réalité que met à jour l'étude, confirme les positions théoriques adoptées dans la recherche. La situation telle qu'elle se présente laisse toutefois subsister quelques interrogations au sujet de l'utilité réelle du NP, et aux conditions requises pour sa mise en route.

Suivant le projet secondaire qui vise à expliquer l'échec relatif subi par le programme et se traduisant sur le terrain par les résistances opposées à sa mise en œuvre, ces interrogations et les débats qu'elles suscitent, pourraient offrir des pistes de réflexions intéressantes, et une source d'éclairage dans une perspective de compréhension. Nos positions face à ce questionnement vont être abordées dans le chapitre suivant, à partir des éléments d'analyse empruntés à cette recherche et des conclusions qu'elle autorise à tirer.

LES DEBATS ET COMMENTAIRES QUE SUSCITENT LES RESULTATS DE LA RECHERCHE

La finalité première poursuivie par toute structuration d'une discipline à partir d'un programme est l'homogénéisation du processus didactique en usage chez les enseignants. Cette homogénéisation qui s'exprime à travers une unité des conceptions et pratiques d'enseignement, étant réalisée dans le cas de l'EPS du Bénin, se pose cette première question :

1- A-t-on vraiment besoin d'un programme en EPS au Bénin ?

Nous allons discuter de cette question en deux points :

La nature d'une unité théorique et pragmatique d'enseignement de l'EPS à revoir

L'unité théorique et pragmatique de l'EPS au Bénin est réelle et construite autour :

- d'un assortiment assez réduit d'APSA, support d'enseignement ;
- d'un assortiment très limité d'objectifs orientant l'enseignement,
- d'une gamme assez restreinte de compétences enseignées.

Elle semble être acquise au détriment d'une richesse des composantes de l'EPS, et à travers un enfermement de la discipline dans un carcan méthodologique¹.

Cela s'exprime à travers :

- la gamme des APSA réellement utilisées comme support d'enseignement par rapport à toutes les activités disponibles ;
- le nombre d'objectifs très limité qui oriente l'EPS, faisant assimiler son enseignement à de la pratique sportive ;
- l'assortiment faible des compétences transmises et recherchées auprès les élèves...

L'unité théorique et pragmatique telle qu'elle est réalisée, entraîne un enseignement restrictif de l'EPS et l'apparition de routines dans les conceptions théoriques et pratiques d'enseignement². La discipline souffre d'une véritable carence du point de vue des éléments qui structurent son action éducative : les APSA support d'enseignement, les contenus de connaissances, la batterie d'exercices...

¹ L'unité théorique et pragmatique d'enseignement telle qu'elle est réalisée grâce à la nature de l'encadrement proposé par l'INJEPS, pénalise la richesse de la discipline quant aux APSA de référence, et quant à tous les savoirs susceptibles de faire l'objet d'enseignement au niveau de l'EPS.

² Au cours de la recherche, il nous a été donné d'observer le recours de la part des enseignants à des fiches pédagogiques non actualisées, et ayant servi les années précédentes.

D'autres enjeux importants à côté d'un enjeu d'unité

Les éclairages théoriques permettent de souligner un autre aspect important concernant les fonctions des programmes. Ils sont respectivement apportés par Chervel (1998) et Raulin (2006).

Ces auteurs nous rappellent en effet que la structuration d'un enseignement à partir d'Instructions Officielles, est un enjeu de cohérence et d'unité des contenus, à côté d'un enjeu de continuité et d'harmonisation de la formation.

Il y a certes une cohérence interne à rechercher dans la discipline à travers la mise en œuvre d'un programme, mais il y a aussi une cohérence externe et transversale à réaliser avec les autres disciplines du système scolaire. De plus, l'action éducative qui résulte de la coordination entre ces disciplines, doit répondre aux besoins suivant les âges et les niveaux de formation du cursus scolaire.

L'unité théorique et pragmatique telle qu'elle apparaît, existe pour elle-même et n'entre pas forcément dans le cadre d'une action éducative conjuguée avec les autres entités du système. La mise en forme de l'EPS à partir d'un programme officiel devrait répondre à de telles insuffisances en :

- décloisonnant la discipline, et en offrant plus de possibilités aux enseignants dans les choix de leurs conceptions d'intervention ;
- privilégiant au côté de l'enjeu de cohérence interne, les autres enjeux : cohérence transversale et continuité de l'offre disciplinaire ;

Si ces dimensions nécessaires dans la structuration d'une discipline sont prises en compte lors de la conception du NP de l'EPS au Bénin, la question se pose alors de savoir à quel niveau se situe le hiatus dans le processus ayant conduit l'introduction de ce programme.

2- Où se situe le hiatus dans le processus devant aboutir à la mise en œuvre du Nouveau Programme ?

La noosphère comme cadre de médiation et de négociation

L'analyse de la situation de l'EPS ayant conduit à l'élaboration et à l'introduction du NP, montre que la mise en œuvre du dispositif n'est nullement perçue de la part de ses promoteurs comme le lieu des enjeux mis en évidence par nos travaux¹. Le Nouveau Programme semble s'être imposé à la discipline et à son corps d'enseignants, comme un modèle de structuration idéal pour une EPS et pour son public. Suivant la logique, le dispositif ne s'est pas appuyé sur

¹ Confère « Guide du Nouveau Programme », Chapitre sur l'état des lieux de la situation de l'EPS au Bénin ;

l'organisation fonctionnelle jusqu'alors en œuvre dans la discipline. Une telle démarche aurait sans doute permis d'identifier l'INJEPS comme lieu noosphérique par excellence de l'EPS au Bénin, et conduit à mener des négociations avec cet établissement dans la gestion du nouveau processus de cadrage de la discipline. Les négociations auraient pu prendre la forme de consultations menées par la cellule d'élaboration du programme, auprès des instances présentes au sein de l'environnement institutionnel de l'EPS, notamment l'INJEPS, ou encore d'implication de ce dernier lors des prises de décisions concernant l'orientation à donner à la discipline. Rappelons en effet qu'en tant que lieu noosphérique de référence, l'institut apparaît comme incontournable : *« la grande majorité des disciplines scolaires subissent des périodes de forte contestation au cours de leur existence. C'est, particulièrement dans ces instants difficiles où l'équilibre entre diverses composantes n'est plus assuré, que la noosphère doit produire un discours de défense de la discipline. »* (Léziart, 1997 pp. 60)

Suivant nos analyses, l'association de l'INJEPS à la mise en œuvre du processus en tant que représentant de la noosphère, notamment lors des phases de conception ou d'introduction du NP, aurait sans doute conduit à un aboutissement plus réussi du dispositif. Son intégration aurait peut-être engendré quelques ajustements au niveau des prescriptions, mais favorisé ensuite l'adhésion des maîtres à la mise en œuvre des instructions : *« ...la noosphère veille au silence des chercheurs et à l'adhésion des enseignants et parents d'élèves... »* (Chevallard, 1985, pp. 35).

Les raisons de l'échec subi par le nouveau programme d'EPS

Deux faits marquants illustrent aujourd'hui encore l'échec du Nouveau Programme d'EPS au Bénin :

1- la cohabitation de l'ancienne organisation fonctionnelle et du nouveau mode de structuration de la discipline à partir du NP, définissant deux mises en forme en décalage pour le même enseignement de l'EPS ;

2- le type de formation délivré par l'INJEPS qui n'est nullement en conformité avec la nature de l'orientation du NP : l'approche par compétence.

Ces réalités sont relayées par les discours de désapprobation tenus par les diverses personnalités du système stricto-sensu à l'encontre des recommandations (enseignants, chefs d'établissement, formateurs). Ces types de contestations bien assumées mais toujours justifiées diversement, confirment le fait que l'importance numérique des acteurs au sein de la noosphère et leur variabilité diluent les responsabilités, et assurent en général des mutations feutrées dans les orientations et programmes disciplinaires (Léziart, 1997 pp. 60). Dans le cas du Bénin, les acteurs dénoncent entre autres, l'incorporation dans les I.O de contenus de connaissances trop

théoriques, ne cadrant pas avec la finalité originelle de l'EPS. Ils parlent également de contenus non contextualisés, inadaptés aux réalités du Bénin, et pointent du doigt le manque d'infrastructure. Sans réfuter ces allégations, il est intéressant de relever le caractère fort variable des arguments qui sont tenus. Les raisons avancées pour justifier de la non recevabilité du NP, différent énormément en fonction des acteurs et semblent s'inscrire dans la logique de veilles scientifiques, et de conduites stratégiques. Le NP en tant que dispositif de structuration apparaît important, voire indispensable à l'organisation fonctionnelle de l'EPS béninoise. Mais au regard de la situation préexistante, son apparition et les nouveautés qu'il apporte sont évidemment porteuses d'incertitudes liées au changement du processus didactique préconisé, et à la redistribution du pouvoir au sein de l'environnement institutionnel de l'EPS. Les stabilités acquises par l'INJEPS à travers, et pour la discipline d'une part, la sécurité des enseignants à travers les modes de fonctionnement routiniers d'autre part, sont remises en question : les réformes exigent l'appropriation et la maîtrise d'une nouvelle organisation fonctionnelle, et de nouveaux apprentissages auxquels les acteurs ne sont pas toujours prêts à se plier (Crozier, 1964 ; Crozier et Friedberg, 1977). Ces craintes et diverses inquiétudes face aux changements auraient pu être levées progressivement grâce aux consultations ou implications des représentants concernés dans les phases d'élaboration du Nouveau Programme.

Suivant la logique qui est développée, qu'il s'agisse d'une non pertinence réelle des prescriptions, ou de crises profondes qui découlent des instabilités redoutées de part et d'autre, la collaboration avec le lieu noosphérique qu'incarne l'INJEPS, aurait sans doute permis de résoudre le problème rencontré par le NP, mieux de l'éviter.

En somme, l'échec subi par le NP tient pour une part importante de ce manquement qui a consisté à faire abstraction dans le processus de structuration, de l'organisation fonctionnelle jusqu'alors adoptée en EPS et de l'organe qui en assure le pilotage.

La présente recherche à travers l'interprétation de ses principaux résultats, voit en réalité les reproches effectués au NP, comme des raisons secondaires de la non-validité du dispositif. Elle autorise à tirer la conclusion suivant laquelle, l'échec subi par le nouveau programme résulte de ce manquement qui représente un hiatus dans la gestion du processus d'élaboration et de mise en œuvre d'un programme.

3- Quelles seraient les conditions propices de la mise en œuvre du Nouveau Programme au Bénin ?

Nos propositions iraient dans le sens de revoir une partie du processus conduisant à l'introduction du nouveau programme. L'idée serait d'intégrer, ou tout au moins de mener une

consultation auprès des différents lieux noosphériens de l'EPS, en l'occurrence l'INJEPS. Une telle démarche aura l'avantage de remettre les pouvoirs au centre des réflexions au niveau de l'environnement qui structure le système didactique de l'EPS afin d'arriver à un programme et à son introduction, pensés comme le fruit de diverses concertations.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de nos analyses, il apparaît que le statut de "discipline à part entière" de l'EPS, prévaut sur celui de "discipline entièrement à part"¹, et lui impose le respect de certaines normes auxquelles elle doit se soumettre, à l'instar des autres disciplines appartenant au système scolaire.

Le système de références théoriques adopté dans cette thèse, révèle que les particularités dont fait l'objet la discipline ne peuvent la soustraire aux exigences qui régissent l'ensemble des disciplines scolaires. Au nombre de celles-ci figure la structuration à partir d'un programme officiel des savoirs qu'elle détermine et que les élèves doivent acquérir.

L'étude de cas réalisée au Bénin sur la mise en forme de la discipline à partir du Nouveau Programme, montre que tout en étant le gage de la stabilité de la discipline au sein de l'école, la mise en œuvre du dispositif est porteuse d'un double enjeu :

- enjeu de mutation d'une organisation fonctionnelle qui structure les différentes composantes de l'EPS et garantit l'unité théorique et pragmatique de son enseignement. Cette mise en forme particulière résultant du type d'encadrement mis en œuvre par l'INJEPS, assure à la discipline son statut d'entités séparées et bien hiérarchisées au sein du système scolaire béninois ;

- enjeu de pouvoir en ce qui concerne le contrôle et le pilotage par le lieu noosphérique que représente l'INJEPS, de cette organisation fonctionnelle adoptée en remplacement d'un cadrage formel de l'enseignement de l'EPS à partir d'un programme.

Tout comme pour les autres disciplines du système scolaire, l'orientation et les traits que présente le système didactique de l'EPS, résulte de rapports de forces, de négociations entre différents lieux noosphériques au sein d'une noosphère : *sas* par où s'opère l'interaction entre le système d'enseignement et l'environnement sociétal. La noosphère regroupe toute la communauté (entrepreneurs, religieux, politiques, chercheurs, philosophes) qui émet des avis sur les différents choix à opérer et les orientations à donner aux enseignants et à l'enseignement des disciplines scolaires. Selon Chevallard (1985), c'est le lieu où l'on pense – selon des modalités parfois fort différentes – le fonctionnement didactique.

Les analyses menées dans cette thèse, révèlent la réalité de ce double enjeu pour la noosphère, comme la source profonde de la résistance opposée à la mise en œuvre du Nouveau Programme d'EPS au Bénin. La remise en cause par le NP de l'organisation fonctionnelle jusqu'alors adoptée, imposant de nouvelles adaptations par rapport au processus usuel, sans oublier le pouvoir de l'instance qui en assure le contrôle, est d'actualité. Cette remise en cause

¹ En référence aux travaux de Hébrard (1998) autour de la définition et du statut de la discipline au sein de l'institution scolaire. L'auteur caractérise en effet l'EPS de « discipline à part entière », et de « discipline entièrement à part ».

touche directement l'équilibre et la stabilité de l'EPS au sein du système scolaire béninois, et l'activité de pilotage de l'INJEPS qui en assure la maîtrise.

Il apparaît en effet que ces équilibres réalisés sur divers plans, ne sont pas secondaires ou formels. Ils sont préservés par la noosphère dans la recherche du dynamisme disciplinaire et justifient l'existence de l'enseignement de la discipline lorsque celle-ci est menacée.

La grande majorité des disciplines scolaires subissent des périodes de forte contestation ou de remise en cause, au cours de leur existence. La résistance observée dans le cas de l'EPS au Bénin, est identifiée comme l'émanation de l'activité de défense menée par la noosphère, plus précisément le lieu noosphérien que représente l'INJEPS, dans ces instants difficiles. La nature du processus élaboré par cet espace et le résultat qu'il permet d'obtenir sur les conceptions et pratiques d'enseignement, amènent d'ailleurs à s'interroger sur les conditions de l'utilité d'un programme pour la discipline dans ce pays.

Peut-on affirmer que la structuration de l'EPS au Bénin à partir d'un programme précisément défini offre une plus grande garantie d'unité dans les savoirs enseignés, que le processus particulier de mise en forme développé par l'INJEPS ?

Le système de référence mobilisé ayant orienté en théorie notre étude, montre qu'à travers la transposition didactique¹ – le travail qui d'un objet à enseigner en fait un objet d'enseignement – on tient l'une des difficultés majeures à la réalisation de l'unité théorique et pragmatique d'enseignement en général et de l'EPS en particulier. La série de décalages occasionnés par ce phénomène à un double niveau, externe et interne, constitue un véritable obstacle à l'uniformisation des savoirs enseignés. En aval de la construction "subjective" par les concepteurs de programmes des savoirs à enseigner, savoirs de référence à partir des pratiques de référence², il faut ajouter la distorsion de ces savoirs par les enseignants. Chaque enseignant interprète le programme proposé et choisit un axe particulier de traitement de celui-ci (oublis de certaines dimensions, ajouts au programme, redondance de certains thèmes). Ces transformations renforcées par le phénomène de vulgate, et la culture professionnelle des enseignants, défavorisent l'unité de la formation que vise le programme. L'étude de la situation de l'EPS au Bénin, révèle qu'en présence d'une faiblesse de structuration dont fait l'objet la discipline, le processus élaboré et mis en œuvre par l'INJEPS, amenuise ces décalages. Le modèle particulier de formation délivré par le centre et construit autour d'une double activité formelle et non formelle, le caractère d'établissement unique d'encadrement des professeurs au Bénin, son

¹ Pour aboutir aux savoirs enseignés, les savoirs savants ou pratiques sociales de référence respectent dans leur élaboration des caractères de désyncrétisation, dépersonnalisation, programmabilité et publicité.

² Les travaux de Leziart (1997) suggère l'utilisation de " savoir de référence" lorsque l'on veut qualifier la construction des "savoirs à enseigner", et "savoir savant" ou "pratique de référence" lorsque l'on souhaite déterminer les origines des savoirs de référence

positionnement proche du système didactique de l'EPS, ses atouts de lieu noosphérique au sein de l'environnement institutionnel de la discipline, permettent d'obtenir avec l'adhésion des maîtres, une unité des conceptions et pratiques d'enseignement dans la discipline. Au delà du type d'encadrement centré sur les acquisitions, le processus en œuvre est identifié comme un véritable mécanisme de mise en forme de l'EPS, qui atteint la finalité d'uniformisation des contenus d'enseignement recherchée à partir d'un programme.

" L'étude réalisée à partir du cas de l'EPS au Bénin, montre qu'une discipline faiblement structurée peut offrir une garantie d'unité dans les savoirs enseignés ". La structuration des disciplines en général et de l'EPS en particulier à partir d'un programme précisément défini, ne représente pas le seul domaine à prendre en considération pour juger la pertinence des liaisons « savoirs à enseigner – savoirs enseignés ». Un ensemble diversifié de dispositifs structurels est présent au sein de la noosphère pour favoriser le fonctionnement didactique en y intervenant à différents niveaux suivant les périodes (difficiles ou stables). Le processus particulier mis à jour dans le cadre de l'EPS au Bénin, en remplacement du curriculum prescrit, s'appuie sur le type d'encadrement des maîtres et résout le problème de la diversité de l'enseignement, même si celui de la continuité de la formation subsiste.

Cette contribution de la recherche qui s'appuie sur la théorie anthropologique du didactique, illustre l'absence de logique et de règles clairement établies régissant la noosphère dans son rôle d'assurer le fonctionnement d'une discipline. En s'appuyant sur ce cas singulier du Bénin, la recherche élargit le champ des hypothèses à envisager dans l'explication des résistances s'opposant parfois à la mise en œuvre des Instructions Officielles.

Ce que l'on peut conclure à partir de cette étude de cas est qu'il n'y a pas de règles "allant de soi" dans le processus de structuration d'une discipline. Le mécanisme qui aboutit au cadrage d'une discipline est d'une complexité semblable à la structuration de l'environnement autour du système didactique de cette discipline. L'enjeu ne se limite pas à la seule structuration de l'enseignement de l'EPS. Il s'étend également à un enjeu de pouvoir entre les différents espaces qui structurent cet environnement. C'est une illusion de penser, même en périodes stables et dans un contexte présentant des conditions favorables, de concevoir un programme en faisant abstraction de l'environnement autour du système didactique des disciplines, et des différents espaces qui le structurent. En périodes plus stables, la noosphère veille selon Chevallard (1985) au « silence des chercheurs¹ »

A travers cette étude, le programme d'éducation en général et d'une discipline en particulier, apparaît comme un contrat entre l'Etat et sa société, mais par le truchement de la

¹ Chevallard (1985) indique que les chercheurs se manifestent lorsqu'ils estiment que l'écart entre l'état de leurs travaux et ce que l'école enseigne est tel que la discipline est dénaturée.

noosphère au sein de laquelle aucune structure institutionnelle précise n'est désignée pour remplir seule la fonction de structuration de l'enseignement disciplinaire.

Dès lors nous souhaitons, pour conclure avancer la réflexion suivant laquelle, il appartient aux pouvoirs politiques ainsi qu'aux Organismes Non Gouvernementaux comme l'UNESCO¹, de prendre en considération l'ensemble des personnalités et espaces présents au sein de la noosphère dans les projets de mise en forme des enseignements, et plus globalement de l'Education. Les parents d'élèves, les entrepreneurs, les religieux, les structures institutionnelles, les chercheurs, les philosophes, les associations diverses, sont à ce titre des personnalités incontournables lors des décisions à prendre. Toutes concernées par la chose scolaire, elles doivent au minimum être consultées pour éviter les difficultés rencontrées par la mise en œuvre du Nouveau Programme d'EPS au Bénin.

¹ Pour son rôle prépondérant dans les nouvelles réformes qui affectent depuis quelques années les systèmes éducatifs dans le monde, et plus particulièrement en Afrique.

BIBLIOGRAPHIE

Amande-Escot, C. *Caractérisation de la formation didactique initiale des enseignants d'Education Physique et évaluation de ces retombées sur les compétences professionnelles*, Thèse de doctorat en STAPS de l'université Paul Sabatier, Déc. 1991.

Amande-Escot, C. et Léziart, Y. *Contribution à l'étude de la diffusion de propositions d'ingénierie didactique auprès de praticiens. Analyse de cas d'enseignants d'Education Physique et Sportive volontaires*, Rapport scientifique, Paris : INRP, mai 1996, 186 p.

Arénilla, L. Gossot, B., Rolland, M-C., Roussel, M-P. *Dictionnaire de pédagogie*, Paris : Bordas, 2000, 288 p.

Arsac, G., Chevallard, Y., Martinand, J.-L. et Tiberghien, A. *La transposition didactique à l'épreuve*, Grenoble : La Pensée sauvage Editions, 1994, 180 p.

Arsac, G. L'évolution d'une théorie en didactique : l'exemple de la transposition didactique, *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 1992, vol 12, n°1, p. 7-32.

Association d'Etude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique. *Pour une école nouvelle. Formation des matières et recherche en éducation*, Actes du colloque national Amiens 1968, Paris : Dunod, 1969, 470 p.

Baba Moussa A. *Education et développement au Bénin, le rôle des dispositifs d'éducation non formelle, le cas des associations de jeunesse*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Grenoble 2, 2000.

Baluteau, F. *Les savoirs au collège*, Paris : PUF, 1999, 319 p.

Banville, D. L'articulation des contenus entre le primaire et le secondaire dans les activités gymniques, *Avante*, 1996, 2 (1), p. 53-68.

Bardin, L. *L'analyse de contenu*, Paris : Presses Universitaires de France, 1^{ère} édition 1977, 8^{ième} édition 1998, 291 p.

Barbier, J-M. *Savoirs théoriques et savoirs d'actions*, Presses Universitaires de France, 1996.

Baron, G-L. *L'informatique discipline scolaire ? Le cas des lycées*, Paris, Presses Universitaire de France, Pédagogie d'aujourd'hui, 1989.

Bayart, J-F. *L'Etat en Afrique. La politique du ventre*, Fayard, paris 1989.

Berbaum, J. *Apprentissage et formation*, Paris, Presses Universitaires de France, Que sais-je ? 1984.

Berliner, D. C. Tempus educare, in P.L. Peterson et H. J. Walberg (Eds), *Research on teaching. Concepts, findings and implications*, California: McCutchan publishing corporation, 1979, p. 120-136.

Bernstein, B. On the classification and framing of educationnal knowledge, in M. F. D. Young (Ed.), *Knowledge and control: New Direction for the Sociology of Education*, London: Collier-Macmillan, 1971, p. 47-69.

Bernstein, B. Langage et classes sociales. *Codes socio-linguistiques et contrôle social*, trad. de l'anglais par J.-C. Chamborédon, Paris : Editions de Minuit, 1975, 348 p.

Bertrand, R. Enquête : Les matières enseignées en EPS, *Revue Education Physique et Sport*, novembre- décembre, 1986, n° 202, p. 36-38.

Bierschenk, T. et de Sardan, O., *Les pouvoirs au village. Le Bénin rural entre démocratisation et décentralisation*, Ed Khartala, 1998.

Blanchet, A., et al., *Les techniques d'enquête en sciences sociales : observer, interviewer, questionner*, Paris, Bordas, 1987

Bloor, D. *Knowledge and social imagery*, Londres: Routledge and Kegan Paul, 1976, 204 p. (trad. Fr. Sociologie de la logique. Les limites de l'épistémologie Paris: pandore, 1976, 190 p.)

Borg, W. R. Time and school learning, in C. C. Denham et A. Lieberman (Eds), *Times to learn*, Washington: The national Institute of Education 1980, p. 32-62.

Boudon, R. Connaissance, in R. Boudon (sous la direction de), *Traité de sociologie*, Paris : PUF, 1992, 575 p.

Boudon, R. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris : Armand Colin, 1973, 237 p.

Bourdieu, P. L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture, *Revue française de sociologie*, juillet-septembre, 1966, VII, p. 325-347.

Bourdieu, P. Système d'enseignement et système de pensée, *Revue internationale des sciences sociales*, 1967, vol 3 p. 367-409.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. *La reproduction, élément pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Les éditions de Minuit, 1970, 279 p.

Bourdieu, P. et Gros F. *Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement*, Commission présidée par Pierre Bourdieu et François Gros, mars 1989, 14 p.

Bourdoncle, R., Les travaux sur la formation des enseignants et des formateurs, Bibliographie signalitique (1970-1988), Paris, Institut National de la Recherche en Pédagogie.

Bourdoncle, R., Lessard, J., et al, Vers un inventaire analytique des travaux sur la formation des enseignants, Perspectives documentaires en sciences de l'éducation, 1998.

Bourdoncle, R., La professionnalisation des enseignants, Analyses anglaises et américaines, Les limites d'un mythe, in *Revue Française de Pédagogie*, 1993.

Bourdoncle, R., La professionnalisation des enseignants. Les limites d'un mythe, in *Revue française de pédagogie*, N° 105, 1993.

Bressoux, P. *Les performances des écoles et des classes : le cas des acquisitions en lecture*, Paris : Ministère de l'Education Nationale, 1993, 213 p.

Bressoux, P., Bru, M., Altet M., Leconte-Lambert C. Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire, *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars, 1999, N° 126, page 97-110.

Briot, M. Les stratégies des enseignants d'EPS dans le choix de leurs contenus d'enseignement, *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre 1999, N° 129, p. 73-85.

Broadfoot, P. S'oriente-t-on enfin vers un National Curriculum ? Le combats pour un contrôle de l'enseignement anglais depuis 1988, *Revue internationale d'éducation*, décembre, 1996, N° 12, p. 57-70.

Brousseau, G., Théorie des situations didactiques, Grenoble, Edition La pensée sauvage, 1989.

Caillot, M. La théorie de la transposition didactique est-elle transposable ?, in C. Raisky et M. Caillot (Eds.), *Au delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* Paris, Bruxelles : De Boëck et Larcier SA, 1996, p. 19-35.

Calmettes, B. et Lefèvre, R. Curriculum réalisé : étude de cas relatifs à l'enseignement de l'électrotechnique, *ASTER*, 1996, N° 23, p. 87-107.

Carpentier, C. *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, Paris : L'Harmattan, 2001, 382 p.

Caspar, P. Introduction, *Histoire de l'Education*, 1988, N°38, p. 3-6.

Caumeil, J-G., L'éducation physique comme savoir de l'action motrice dans savoirs scolaires et didactiques des disciplines, 1995.

Charles, F. et Clément, J-P., Les professeurs en EPS et leur pairs des autres disciplines scolaires, *in STAPS*, N° 48, 1999.

Charlier, E. et Donnay J. Un enseignant décideur. *Scientia Paedogica Experimentalis*, XXIV.2. 1987. p. 193-223.

Charlot, B. Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue, Paris : *Anthropos Education*, 1999, 390 p.

Chevallard, Y. et Joshua, M. A. Un exemple d'analyse de la transposition didactique. La notion de distance. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 1982, vol 3, n°2, p. 157-239.

Chevallard, Y. *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : La pensée sauvage, 1985, 126 p.

Chevallard, Y. Esquisse d'une théorie formelle du didactique, in *Actes du premier colloque franco- allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*, Grenoble : La pensée sauvage, 1988, p.97-106.

Chevallard, Y. Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel, in *séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique*, Grenoble : Université Joseph Fourier, 1989, p. 211-233.

Chevallard, Y. Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique, *Recherche en didactique des mathématiques*, 1992, vol 12, p. 73-112.

Chevallard, Y. Familiale et problématique, la figure du professeur, *recherches en didactique des mathématiques*, 1997, vol 17, n°3, p. 17-54.

Chevallard, Y. Analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique, *Recherches en didactique des mathématiques*, 1999, vol 19, n°2, p. 221-226.

Chervel, A. Les humanités classiques et la genèse de la notion de programme, in C. Demonque (Coord.), *Qu'est- ce qu'un programme d'enseignement ?* , Paris : CNDP et Hachette Education, 1994, p. 13-25.

Chervel, A. *La culture scolaire. Une approche historique*, Paris : Belin, 1998, 239 p.

Clément, J-P. et Herr, M. *Identité de l'Education Physique et Sportive au XX ème siècle*, Ed. AFRAPS, 1993.

Collège de France. *Proposition pour l'enseignement de l'avenir*, Paris : Collège de France, 1985, 48 p.

Colomb, J. et al, Cadre théorique et problématique, in J. Colomb (sous la direction de), *un transfert de connaissances : des résultats d'une recherche à la définition de formation en didactique*, Paris : INRP, 1999, p. 9-48.

Colomb, J. et Martinant J-L., Les éléments pour une didactique comparée, I.N.R.P, 2001

Colomb, J., Recherches en didactiques ; contribution à la formation des maîtres, Actes du colloque, Paris, 13-14-15 Février, Institut National de Recherche en Pédagogie, 1992.

Combaz, G. Quelles pratiques corporelles à l'école ? Curriculum prescrit, curriculum réel et attentes des élèves, *science et motricité*, 1991, n°15, p. 23-29.

Combaz, G. *Sociologie de l'éducation physique*, Paris : PUF, 1992, 160 p.

Conne, F. Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique, *Recherches en didactique des mathématiques*, 1992, vol 12, n° 2-3, p. 221-270.

Conne, F. Trois pas de deux entre savoirs et connaissances, in G. Arsac, J. Gréa, D. Grenier et A. Tiberghien (Coord.), *Différents types de savoirs et leur articulation*, Grenoble : La pensée sauvage, 1995, p. 253-278.

Conseil national des programmes. *Propositions du Conseil national des programmes sur l'évolution du collège*, Paris : Ministère de l'éducation nationale, 1991, 151 p.

Coombs, P., La crise mondiale de l'éducation, Bruxelles, de Boeck Université, Conférence mondiale sur l'éducation, UNESCO, UNICEF, Banque Mondiale, Jomon, 1990

Cornevin, R., la République Populaire du Bénin : des origines à nos jours, Ed. Paris, G.P Maisonneuve et Larousse en 1980.

Crozier, M. et Friedberg., L'acteur et le système, Paris, le Seuil. 1977.

Cuban, L. Curriculum stability and change, in P. Jackson, *Handbook of research on curriculum*, New York: MacMillan, 1992, p. 216-247.

Cunha Neves, A., Eidelman, J. et Zagefka, P. Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France: 1975-1983, *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre, 1983, n°65, p. 55-69.

Curtney-Smith, M.D. The more things the more they stay the same: Factors Influencing teachers' Interpretations and Delivery of National Curriculum Physical Education, *Sport, Education and Society*, 1999, 4 (1), p. 75-97.

Curtney-Smith, M.D. et Meek, G.A. Teachers' value orientations and their compatibility with the National Curriculum for Physical Education, *European Physical Education Review*, 2000, vol 6 (1), 27-45.

Curtney-Smith, M.D., Hasty D.L. et Kerr I.G. teachers' use of productive and reproductive teaching styles prior to and following the introduction of National Curriculum Physical Education, *Educational research*, 2001, vol. 43, n°3, p. 333-340.

Dacunha-Castelle, D. Entretien avec Didier Dacunha-Castelle, *Le monde*, 24 juin, 1993, p. 15.

Dannepond, G. Pratique pédagogique et classes sociales. Etude comparée de trois écoles maternelles, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, novembre, 1979, n°30, p. 31-45.

David, P. Le Bénin, Ed. Karthala, 1998.

Delhaxhe A. Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement, *Revue française de pédagogie*, janvier-février-mars, 1997, n°118, p. 107-125.

De Landsheere, V., L'éducation et la formation, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.

Delbos, G., Eux ils croient...Nous on sait...in revue d'ethnologie Française, CNRS 1993

Develay, M., De l'apprentissage à l'enseignement, Pour une épistémologie scolaire, Paris, ESF éditeur, 2004.

Develay, M. Le sens d'une réflexion épistémologique, in M. Develay (sous la direction de), *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*, Paris : ESF, 1995, p. 17-31.

Develay, M., Peut-on former les enseignants ? Paris, ESF éditeur, 1994.

Develay, M. Discipline et « matrice disciplinaire, *Cahiers pédagogiques*, novembre, 1991, n°298, p. 25-27.

De Singly, F. *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*, Paris: Nathan, 1992, 127 p.

Djinandou R., Pour une Education Physique et Sportive cohérente à l'école en République Populaire du Bénin, mémoire de fin de stage d'inspection, Dakar Sénégal, 1978

Douglas, M., Comment pensent les institutions : suivi de La connaissance de soi et Il n'a y pas de don gratuit, Paris, La découverte, 2004. 1991

Dubet, F., Bergounioux, A., Duru-Bellat, M. et Gauthier, R.-F. *Le collège de l'an 2000*, Rapport à la ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, Paris : La documentation Française (collection des rapports officiels), mai 1999, 198 p.

Dubresson, A., et Raison, J-P., L'Afrique subsaharienne, Une géographie du changement, Paris, Armand Colin, 1998.

Durand, M., L'enseignement en milieu scolaire, Paris, Presses Universitaire de France, Collection l'éducateur, 1996

Durkheim, E. *L'évolution pédagogique en France*, Paris : PUF, 1^{ère} édition 1938, 2^{ème} édition « Quadrige » 1999, 403 p.

Duru-Bellat, M. et Leroy-Audouin, C. Les pratiques pédagogiques au CP : structure et incidence sur les acquis des élèves, *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre, 1990, n°93, p. 5-15.

Esland, G. Teaching and learning as the organisation knowledge, in M. F. D Young (Ed.), *Knowledge and control: New Directions for the Sociology of Education*, London: Collier-Macmillan, 1971, p. 70-115.

Evans, J., Penney, D. “Physical education after ERA?”, *British Journal of Physical Education Research*, 1993, supplement 13, p. 2-5.

Evans, J.& Penney, D. The Politics of Pedagogy: Making a National Curriculum Physical Education, *Journal of Education Policy*, 1995, 10 (1), p. 27-44.

Fialaire, J. Le processus de réforme de l’enseignement en Grande-Bretagne depuis 1988, *Savoir*, juillet-septembre, 1995, 7, n°3, p. 467-484.

Forquin, J.-C. La nouvelle sociologie de l’éducation en Grande-Bretagne : orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980), *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin, 1983, n°63, p.61-79.

Forquin, J.-C. La sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation, *Revue française de sociologie*, avril-juin, 1984, vol XXV, n°2, p. 211-232.

Forquin, J.-C. L’approche sociologique des contenus et des programmes d’enseignement, *Perspectives documentaires en sciences de l’éducation*, 1985, n°5, p. 31-63.

Forquin, J.-C. *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael, 1989, 248 p.

Forquin, J.-C. Justification de l’enseignement et relativisme culturel, *Revue française de pédagogie*, octobre-novembre-décembre, 1991 (a), n°97, p. 13-30.

Forquin, J.-C. Savoirs scolaires, contraintes didactiques et enjeux sociaux, *Sociologie et société*, 1991 (b), vol XXIII, n°1, printemps, p. 25-39.

Forquin, J.-C. Les approches sociologiques du curriculum : orientations théoriques et perspectives de recherche, *Etudes de linguistique appliquée*, 1995, n°98, p. 44-55.

Forquin, J.-C. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier, 1997, 390 p .

Fournier, M. Qui fait les programmes scolaires en France ? *Revue sciences humaines*, novembre, 2001, n°121, p. 34-35.

Gauthier, R.-F. *Querelles d'école. Pour une politique des contenus d'enseignement*, Paris : Serdimap, 1988, 167 p.

Gay, F., Berthier, N. et Petit, F. Culture et initiative des enseignants de collège, *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin, 1996, n°115, p. 19-32.

Genet-Volet, Y. et Desrosiers, P. Programme d'apprentissage sollicitant des actions de coopération-opposition et transposition didactique, *STAPS*, février, 1995, n° 36, p. 29-44.

Ghiglione, R. et Matalon, B., *Les enquêtes sociologiques*, Paris, Armand Colin, 1991.

Ghiglione, R. et Matelon, B. *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratiques*, Paris : Armand Colin, 1978, 301 p.

Gilly, M., Broadfoot, P., Osborn, M. Et Brucker, H. *Instituteurs anglais, instituteurs français : pratiques et conceptions du rôle*, Berne : Peter Lang, 1993, 202 p.

Goffard, M. Des programmes de Chimie à leur mise en œuvre, *Didaskalia*, 1994, n°3, p. 129-137.

Goinrand, P. Un accouchement difficile, *Revue contre-pied*, octobre, 1999, n°5, p. 23-31.

Goinrand, P. Pour une conception utilitaire de l'EPS : pratique polyvalente des APS, *Revue spirale*, 1992, n°4, p. 177-180.

Gouda, S., Analyse organisationnelle des Activités Physiques et Sportives dans un pays d'Afrique noire, le Bénin, Thèse de doctorat de troisième cycle en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives, Grenoble 1, Juin 1986.

Gouda S., Sport, identité culturelle et développement au Bénin, Congrès de l'UNESCO, Nabeul Tunisie, Oct. 1993

Grawitz, M. *Méthodes en sciences sociales*, Paris : Dalloz, 10^{ième} édition 1996, 1^{ère} édition 1964, 995 p.

Hébrard, A. *L'éducation physique et sportive. Réflexions et perspectives*, Paris : Revue STAPS et Editions « Revue E. P. S. », 1986, 271 p.

Hébrard, A. Entretien avec Alain Hébrard, *Cahiers pédagogiques*, février, 1998, n°361, p. 9-11.

Hébrard, A. Une aventure impossible ? , *Revue contre-pied*, octobre, 1999, n°5, p. 32-33.

Hirn, C. Comment les enseignants de sciences physiques lisent-ils les intentions didactiques des nouveaux programmes d'optique de classe de quatrième ? , *Didaskalia*, 1995, n°6, p. 39-54.

Huberman, M., Quelques modèles de l'innovation scolaire dans l'école face au changement. Grenoble. CRDP. 1987.

Hutin, R. *Des chances pour tous... Etude des problèmes relatifs à l'inégalité des chances de réussite scolaire*, Genève : SRP, 1979, 191 p.

Igué, J., L'Afrique de l'ouest dans la compétition de la mondialisation, Edition Khartala, 2003

Isambert-Jamati, V. La rigidité d'une institution : structure scolaire et systèmes de valeurs, *Revue française de sociologie*, juillet-septembre, 1966, vol VII, n°3, p. 306-324.

Isambert-Jamati, V. Permanence ou variations des objectifs poursuivis par les lycées depuis cent ans, *Revue française de sociologie*, n° spécial, 1967, vol VIII, p.57-79.

Isambert-Jamati, V. Une reforme des lycées et collèges. Essai d'analyse sociologique de la reforme de 1902, *L'année sociologique*, 1969, vol XX, Paris : PUF, p.9-60.

Isambert-Jamati, V. *Crises de la société, crises de l'enseignement*, Paris : PUF, 1970, 400 p.

Isambert-Jamati, V. *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*, Paris : PUF, 1984 (a), 156 p.

Isambert-Jamati, V. et Grosperon, M.F. Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du « travail autonome » au deuxième cycle long, *Etudes de linguistiques appliquées*, n° de l'été, 1984 (b), p. 69-97.

Isambert-Jamati, V. Des droits de l'homme à la constitution de l'Europe. Les choix des professeurs chargés de l'éducation civique dans les collèges français aujourd'hui, in A. Henroit-Van Zanten, E. Plaisance, R. Sirota (Coord.), *Les transformations du système éducatif. Acteurs et politiques*, Paris : L'Harmattan, 1993, p.47-59.

Isambert-Jamati, V. *Les savoirs scolaires ; enjeux sociaux des contenus d'enseignement et leurs reformes*, Paris : L'Harmattan, 1995, 233 p.

Jewett, A.E. & Bain, L. *The curriculum process in physical education*, Dordrecht : Wm.C. Brown, 1985.

Joshua, S. Le concept de transposition didactique n'est-il pas propre qu'aux mathématiques? , in C. Raïsky et M. Caillot (Eds.), *Au delà des didactiques, le didactique. Débats autour des conceptions fédératrices*, Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier SA, 1996, p. 61-73.

Keddie, N. Classroom Knowledge, in M.F.D Young (Ed.), *Knowledge and control: New Directions for Sociology of Education*, London: Collier-Macmillan, 1971, p. 133-160.

Klein, G., et San-José A., Le poids des contextes sociaux sur les représentations du curriculum, in STAPS, N° 45, 1998.

Klein, G. L'utilité sociale en éducation physique : entre rationalisation politique et négociation des acteurs, *Revue française de pédagogie*, juillet-août-septembre, 1996, n°116, p. 43-53.

Klein, G. *L'Europe et l'éducation physique*, Paris: Editions Revue EPS, 1995, Dossier EPS n°21, 413 p.

Lahire, B. Pour une didactique sociologique, *Education et sociétés*, 1999, 2, n°4, p. 29-56.

Larue, R. Postface, in C. Demonque (Coord.), *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement?* , Paris : CNDP et Hachette Education, 1994, p. 159-169.

Leclercq, J.-M. Les programmes d'enseignement en France et à l'étranger, in C. Demonque (Coord.), *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement?* , Paris : CNDP et Hachette Education, 1994, p. 145-157.

Leplat, J. Compétences et ergonomie, in R. Amalberti, M. de Montmolin et J. Theureau (sous la direction de), *Modèles en analyse du travail*, Liège : Mardaga, 1991, p. 263-278.

Lessard, C., Evolution du métier d'enseignement et nouvelle régulation de l'éducation, *in* recherche et formation, N° 35, 2000.

Léon, A., Introduction à l'histoire des faits éducatifs, des disciplines majeurs et des disciplines mineures, Paris, Presses Universitaire de France, 1980.

Léziart, Y. Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive, *STAPS*, février, 1997, n°48, p.59-70.

Malglaive, G., Enseigner à des adultes, Paris, Presses Universitaires de France, 1993.

Malvezin, G. Une première, un événement, *Cahiers pédagogiques*, février, 1998, n°361, p. 8-9.

Mannheim, K. *Ideologie and Utopie*, Bonn : F. Cohen, 1929 (trad. Fr. Partielle Idéologie et utopie, Marcel Rivière, 1956).

Martinand, J.-L. *Connaître et transformer la matière. Des objectifs pour l'initiation aux sciences et techniques*, Berne : P ; Lang, 1986, 315 p.

Martinand, J.-L. Pratiques de références, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques, *Les sciences de l'éducation*, 1989, n°2, p. 23-29.

Martinand, J.-L. Pratiques de références et problématique de la référence curriculaire, in A. Terrisse (Ed.), *Didactique de disciplines*, Bruxelles : De Boëck & Larcier S.A., 2001, p. 17-23.

Marsenach, J. et Merand, R. *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*, Rapport scientifique, Paris : INRP, 1987, 207 p.

Mead, G.H. *Mind, Self and Society from the standpoint of a social Behaviorist*, Chicago : University of Chicago Press, 1934 (trad. De l'anglais par J. Cazeneuve, E. Kealin et G. Thibault. L'esprit, le soi et la société, Paris : PUF, 1963).

Ministère de l'Education Nationale. Loi d'orientation sur l'éducation, *Bulletin Officiel de l'éducation nationale*, Spécial n°4, 31 août 1989, p. 3-30.

Ministère de l'Education Nationale. *Accompagnement de programme de 3^e, Livret 4-Arts plastiques, Musique, EPS*, Paris : CNDP, 1999, 64 p.

Ministère de l'Education Nationale. *Programmes et instructions, collèges*, Paris : CNDP, 1985, 348 p.

Ministère de l'Education Nationale. Charte de programmes, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°8, 20 février 1992, p. 487-492.

Ministère de l'Education Nationale et de la Culture. L'enseignement de l'éducation physique et sportive-public. France métropolitaine 1990-1991, *Note d'information* 92-40, octobre, 1992.

Ministère de l'Education Nationale. Programme d'éducation physique et sportive pour la classe de sixième des collèges, *Bulletin Officiel de l'Education Nationale*, n°29, 18 juillet 1996, p. 1964-1968.

Ministère de l'Education Nationale. Pratiques pédagogiques de l'enseignement des mathématiques en sixième et progrès des élèves, *Note d'information* 96.44, octobre 1996 (a).

Ministère de l'Education Nationale. Pratiques pédagogiques de l'enseignement du français en sixième et progrès des élèves, *Note d'information* 96.39, septembre 1996 (b).

Ministère de l'Education Nationale. *Accompagnement de programme de 6^e. Livret 6- Education Physique et Sportive*, Paris : CNDP, 1997, 111 p.

Ministère de l'Education Nationale. Pratiques d'enseignement du français observées en classe de sixième, *Note d'information* 98.14, mai, 1998.

Ministère de l'Education Nationale. Pratiques d'enseignement des mathématiques observées en classe de sixième, *Note d'information* 00.33, septembre, 2000.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Décret portant organisation et fonctionnement de l'Institut National de l'Enseignement de l'Education Physique et Sportive ex INJEPS

Ministère de la Jeunesse des Sports et Loisirs, Charte des sports du 25 février 1991 portant organisation, fonctionnement du sport en République du Bénin

Mucchielli, A. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, Paris : Armand Colin, 1996, 275 p.

Odjoussou, M., Unité Théorique et pragmatique de l'EPS au Bénin : la régulation d'une action éducative entre Structuration, Formation, et culture professionnelle, 30^{ème} colloque international d'éducation comparée, l'Association Francophone d'Education Comparée, 22-24 juin 2006, Villeneuve d'Ascq ? (France).

Odjoussou, M., EPS au Bénin : offre d'une discipline, réalités en matière de pratiques physiques d'un milieu » mémoire de Master en STAPS, Université Rennes 2 Haute Bretagne, Oct. 2003.

Paquay, L., et al., Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ? Bruxelles, De Boeck, 2001.

Pasco, D., Le premier programme d'éducation Physique et Sportive : mise en œuvre par les enseignants en classe de sixième, Thèse de doctorat en STAPS de l'université de Rennes 2 Haute-Bretagne, Déc. 2004.

Passeron, J.-C. Le raisonnement sociologique. *L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris : Nathan, 1991, 408 p.

Penney, D. & Harris, J. The National Curriculum for Physical Education: Have we got it right? , *British Journal of Physical Education*, 1998, 29 (1), p. 7-10.

Penney, D. & Evans, J. *Politics, Policy and practice in physical education*, London and New-York: E & FN Spon, 1999, 154 p.

Perrenoud, P. Curriculum: le formel, le réel, le caché, in J. Houssaye (sous la direction de), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris : ESF, 1993, p.61-76.

Perrenoud, P. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris : ESF, 1994, 207 p.

Pineau, C. Compléments aux programmes et instructions. L'EPS aux collèges (6^{ième}, 5^{ième}), *Revue Education Physique et Sport*, mars-avril, 1987 (a), n°204, p. 53-55.

Pineau, C. L'EPS : discipline d'enseignement, *Revue Education Physique et Sport*, mai-juin, 1987 (b), n°205, p. 23-26.

Pineau, C. L'EPS en 1992 ou les aventures d'une didactique, *Revue Education Physique et Sport*, mai-juin, 1988, n°211, p. 71-74.

Pineau, C. Programmes et savoirs en EPS, *Revue Education Physique et Sport*, mars-avril, 1989, n°216, p. 25-28.

Plaisance, E. *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherches 1950-1990*, Paris : INRP et L'Harmattan, 1992, 244 p.

Poggi-Combaz, M.-P. *Quelles pratiques corporelles au collège ? L'EPS sous l'angle de la sociologie des parcours scolaires*, thèse de doctorat de sociologie, Université René Descartes, Paris V, 1999, 419 p.

Poggi-Combaz, M.-P. Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire : des différences non aléatoires, *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin, 2002 (a), n°139, p. 53-69.

Poggi-Combaz, M.-P. L'illusion d'une éducation corporelle commune en éducation physique et sportive, *L'Année sociologique*, 2002 (b), vol 52, n°2, p. 479-505.

Postic, M. et De Ketele, J.-M. *Observer les situations éducatives*, Paris : PUF, 1988, 311 p.

Prost, A. Un art simple, mais tout d'exécution, *Le débat*, novembre-décembre, 1995, n°87, p. 170-173.

Quenum, J-P., Interaction des systèmes éducatifs traditionnels et modernes en Afrique, Ed Harmattan, 1998

Raisky, C. Doit-on en finir avec la transposition didactique ? Essai de contribution à une théorie didactique, in C. Raisky et M. Caillot (Eds.), *Au delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs*, Paris, Bruxelles : De Boëck et Larcier SA, 1996 (a), p.37-59.

Raisky, C. et Caillot, M. *Au delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs*, Paris, Bruxelles : De Boëck et Larcier SA, 1996 (b), 278 p.

Raulin, D., Les programmes scolaires. Des disciplines souveraines au socle commun, Paris, Ed. Retz, 2006.

Rey, A. *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris : Le Robert, 1993, 2383 p.

Rivière, C., Introduction à l'Anthropologie, Paris, Ed. Hachette, 1995.

Rayou, P. Les savoirs scolaires, *L'année sociologique*, 2000, vol 50, n°2, p. 557-570.

Romain, H. (sous la direction de). *Pour une culture commune. De la maternelle à l'Université*, Paris : Hachette Education, 571 p.

Ropé, F. *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*, Paris : L'Harmattan, INRP, 1995, 255 p.

Ropé, F. Les programmes et les contenus d'enseignement, *Cahiers français*, mars-avril, 1998, n°285, p. 56-61.

Ropé, F. Savoirs, savoirs scolaires et compétences, in A. Van Zanten (sous la direction de), *L'école. L'état des savoirs*, Paris : La découverte, 2000, p. 161-169.

Sachot, M., Sciences de l'Education de Strasbourg I, La notion de discipline scolaire : élément de constitution dans l'identité de l'Education Physique scolaire au XX ème : entre l'école et le sport, Ed. ARAPS, Clermont-Ferrand, 1993.

Sachot, M., La formation professionnelle à l'enseignement entre deux vecteurs intégrateurs en conflit : les disciplines et le curriculum, in Education et Francophonie, vol. XXVIII, N° 2, 2000.

Sainsaulieu, R., Sociologie de l'organisation et de l'entreprise, Paris, Presses de la Fondation nationale de sciences politique. 1987.

Schutz, A. *Collected Papers I : The Problem of Social Reality*, La Haye : Martinus Nijhoff, 1962.

Schutz, A. *Collected Papers II : Studies in Social Theory*, La Haye : Martinus Nijhoff, 1964.

Schutz, A. *The phenomenology of the social world*, Evanston : North Western University Press, 1967.

Serra, N. et Thauvel-Richard, M. Acquisition des élèves au CE2 et pratiques pédagogiques, *Revue française de pédagogie*, avril-mai-juin, 1994, n°107, p. 43-62.

Tanguy, L. et Ropé, F. *Savoirs et compétences. De l'usage des ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris : L'Harmattan, 1994, 243 p.

Tanguy, L. Les savoirs enseignés aux futurs ouvriers, *Sociologie du travail*, juillet-août-septembre 1983 (a), n°3, p.336-354.

Tanguy, L. Savoirs et rapport sociaux dans l'enseignement secondaire en France, *Revue française de sociologie*, 1983(b), avril-juin, vol XXIV, n°2, p. 227-254.

Tanguy, L. *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris : PUF, 1991, 228 p.

Tanguy, L. Continuités et inflexions d'un parcours intellectuel en sociologie de l'éducation 1962-1990, in E. Plaisance (coord.), *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation. Perspectives de recherches 1950-1990*, Paris INRP et L'Harmattan, 1992, p. 13-25.

Tanguy, L. Rationalisation pédagogiques et légitimité politique, in F. Ropé et L. Tanguy (coord.), *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*, Paris : L'Harmattan, 1994, p. 23-61.

Tanguy, L. Questions de sociologue aux didacticiens sur les savoirs professionnels et leur enseignement, in G. Arsac, J. Gréa, D. Grenier et A. Tiberghien (coord.), *Différents types de savoirs et leur articulation*, Grenoble : La pensée sauvage, 1995, p. 81-91.

Tavignot, P. Analyse du processus de transposition didactique. Application à la symétrie orthogonale en sixième lors de la réforme de 1985, *Recherches en didactique des mathématiques*, 1993, vol 13, n°3 p. 257-294.

Tavignot, P. A propos de la transposition didactique en didactique des mathématiques, *Spirale*, 1995, n°15, p. 31-60.

Terrisse, A. et Léziart, Y. L'Emergence d'une notion : la transposition didactique. Entretiens avec Michel Verret, *Les sciences de l'éducation*, 1977, 30, 3, p. 5-25.

Terrisse, A. (Ed.), *Didactique des disciplines. Les références aux savoirs*, Bruxelles : De Boëck & Larcier S.A. , 2001 (a), 161 p.

Terrisse, A. La référence dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive, in A. Terrisse (Ed.), *Didactique des disciplines*, Bruxelles : De Boeck & Larcier S.A., 2001 (b), p. 119-139.

Tonoukouen, N., Evolution de l'EPS au Bénin in Bulletin de liaison et d'informations scientifiques de l'AFRAPS, N° 2 Nouvelle série, Fév. 1994, pp. 24-34.

Verret, M. *Le temps des études*, Paris : Honoré Champion, 1975, 837 p.

Whitty, G. *Sociology and school knowledge. Curriculum theory, research and politics*, London: Methuen & Co. Ltd, 1985, 235 p.

Weis, L. Schooling and the Reproduction of structur, Issues in *Education : Schooling and the Reproduction of Class and Gender Inequalities*, 1982, p. 1-16.

Williams, A. & Bedward, J. Gender, Culture and the Generation Gap: student and Teacher perceptions of Aspects of National Curriculum Physical Education, *Sport, Education and Society*, 2001, vol. 6, n°1, p. 53-66.

Young, M. F. D. (Ed.). *Knowledge and control: New direction for the sociology of education*, London and New-York: Collier-Macmillan, 1971 (a).

Young, M. F. D. An approach to the study of Curricula as Socially Organized Knowledge, in M. F. D. Young, (Ed.). *Knowledge and control: New directions for the Sociology of Education*, London and New-York: Collier-Macmillan, 1971 (b), p. 19-46.

Young, M. F. D. Introduction, in M. F. D. Young, (Ed.). *Knowledge and control: New directions for the Sociology of Education*, London and New-York: Collier-Macmillan, 1971 (c), p. 1-17.

Zagafka, P. Savoirs et curricula : Questionnements et mises en perspective sociologiques, in A. Margolinas (Ed.), *Les débats en didactique des mathématiques : actes du séminaire national 1993-1994*, Grenoble : La pensée sauvage, 1995 (a), p.169-188.

Zagafka, P. A propos des savoirs scolaires : une contribution aux débats didactiques, in G. Arsac, J. Gréa, D. Grenier et A. Tiberghien (coord.), *Différents types de savoirs et leur articulation*, Grenoble : La pensée sauvage, 1995 (b), p. 171-186.

TABLE DES MATIERES

DEDICACE ET REMERCIEMENTS	2
SOMMAIRE	3
LISTE DES SIGLES	6
INTRODUCTION GENERALE	7
PARTIE INTRODUCTIVE : L'Education Physique et Sportive au sein du système scolaire béninois comme cadre de référence de la recherche	13
Chapitre 1 : Le Bénin comme environnement ressource de la recherche	16
1-1 L'essentiel à savoir sur un pays « mal connu d'Afrique », en relation avec son éducation	16
<i>Introduction</i>	16
1-1-1 Quelques repères physiques pour mieux situer un pays	16
1-1-2 L'identité d'une nation tournée vers la Métropole colonisatrice	19
<i>La mémoire collective d'une ancienne colonie française</i>	19
<i>Une indépendance plutôt politique</i>	21
1-1-3 Le Bénin nouvellement indépendant	22
<i>Une indépendance de nature formelle</i>	22
<i>L'avènement du Renouveau Démocratique</i>	23
1-2 Approche socioculturelle de la société béninoise	24
<i>Introduction</i>	24
1-2-1 Le mimétisme à outrance	24
1-2-2 La difficile assimilation des modèles de développement transférés	26
1-2-3 L'hégémonie des modèles transférés sur les modèles traditionnels	27
1-3 Le contexte socio-éducatif béninois	28
<i>Introduction</i>	28
1-3-1 La coexistence au Bénin de différents types d'éducation	29
1-3-2 L'interdépendance entre l'éducation formelle et informelle	31
1-3-3 L'éducation de type formel comme support de la recherche	33
Chapitre 2 : La structuration de l'Education Physique et Sportive au Bénin, comme objet de l'étude	35
2-1 Nature et identité de l'Education Physique et Sportive au Bénin	35
<i>Introduction</i>	35
2-1-1 Une discipline scolaire au cœur d'une série de contradictions tout comme l'institution scolaire	35
2-1-2 Inféodation d'une discipline aux APSA de type moderne	36
2-1-3 Une discipline d'enseignement à part entière du système scolaire béninois	37
2-2 L'évolution de l'Education Physique et Sportive au Bénin	39
2-2-1 Les récentes réformes en faveur d'une discipline	39
2-2-2 Le représentant du système d'enseignement de l'EPS	41
2-2-3 Le contrôle et le pilotage de l'action éducative de l'EPS comme enjeu majeur	43
<i>Conclusion</i>	45
2-3 Le choix orienté de l'étude et l'intérêt de la recherche	46
2-3-1 Le choix orienté de l'étude et de son objet	46
2-3-2 Dans notre élan de comprendre le fonctionnement de l'EPS béninoise	46
2-3-3 Objectifs et intérêts de la recherche	46
DEUXIEME PARTIE : Système de références théoriques et positionnement de la recherche	48
<i>Introduction : Notre étude à l'articulation de la sociologie du curriculum et de l'anthropologie du didactique</i>	49
Chapitre 1 : Approche théorique de la structuration des disciplines scolaires à partir des programmes officiels : des conditions d'émergence à la mise en œuvre des instructions	52
1-1 Des conditions d'émergence à la mise en œuvre des programmes scolaires	52
1-1-1 Des aspirations sociétales à la définition d'un programme	52
<i>Différentes approches de la notion de programme</i>	53
<i>En résumé</i>	55
1-1-2 Au sujet de la validité et de la pertinence des savoirs incorporés dans les programmes	56
<i>Le mécanisme de sélection des contenus incorporés aux programmes</i>	56
<i>Des contenus de programmes pas seulement emprunts de la culture ambiante</i>	57

<i>Les contenus de programmes et la nécessité de leur ajustement</i>	57
<i>Au-delà du programme comme simple contrat entre un Etat et sa Société</i>	59
<i>Les programmes scolaires comme la résultante de différents groupes de pression</i>	59
1-1-3 Du processus de constitution des contenus de programmes à celui d'élaboration et de transmission des savoirs : le rapport des agents à l'objet de savoir désigné	60
<i>Une transposition didactique interne à la suite d'une transposition didactique externe</i>	60
<i>A l'origine d'une transposition didactique interne</i>	61
<i>Caractérisation de la transposition didactique</i>	62
<i>En résumé</i>	63
<i>La réalité de ce qui s'enseigne à l'origine de la constitution des programmes, et non l'inverse</i>	63
<i>En guise de conclusion</i>	64
1-2 La faiblesse des programmes scolaires ou la nécessité de les renforcer	65
1-2-1 Une structuration à partir d'Instructions Officielles et non de « programmes »	65
1-2-2 Le phénomène de « vulgate » au secours des programmes scolaires	67
1-2-3 Le phénomène de vulgate ou la formation des maîtres comme la concurrence directe des programmes officiels	68
<i>En résumé</i>	69
1-3 De la légitimité des programmes aux enjeux de leur apparition et de leur mise en œuvre	70
1-3-1 La nature d'une préoccupation peu abordée	70
1-3-2 La structuration à partir des programmes comme enjeu de cohérence et d'unité de l'enseignement	71
1-3-3 Un enjeu de continuité de la formation à côté d'un enjeu de cohérence	72
<i>Conclusion</i>	73
Chapitre 2 : L'EPS face à la question de structuration à partir des programmes officiels	74
2-1 Les particularités de l'Education Physique et Sportive	74
<i>Introduction</i>	74
2-1-1 Une cohérence de l'enseignement disciplinaire à réaliser en EPS autour d'un double pôle, théorique et pratique	74
2-1-2 La question autour des savoirs comme obstacle épistémologique de l'EPS	75
<i>En conclusion</i>	78
2-1-3 L'EPS, une discipline au centre de débats	79
2-2 Les enjeux d'une structuration de l'EPS à partir des programmes scolaires	79
2-2-1 L'EPS et la question des composantes organisationnelles d'une discipline	80
<i>Ce qui doit différencier l'EPS des autres entités culturelles</i>	80
<i>Les composantes fonctionnelles d'une discipline</i>	80
<i>L'EPS face à la présence d'attributs</i>	81
<i>La matrice disciplinaire qui doit caractériser l'EPS</i>	81
2-2-2 L'EPS, une discipline à mi-chemin de la reconnaissance	82
<i>Des finalités :</i>	83
<i>D'un rôle :</i>	84
<i>Des missions :</i>	84
<i>L'ancrage dans la culture</i>	84
<i>En résumé</i>	84
<i>La recherche d'une unité épistémologique par l'EPS</i>	84
2-2-3 La structuration de l'enseignement à partir du programme : une nécessité pour l'EPS	85
<i>La nécessité d'une double mise en forme : interne et externe</i>	85
<i>La mise en œuvre d'un programme en EPS comme enjeu d'unité de son enseignement</i>	86
<i>La mise en œuvre d'un programme en EPS comme enjeu de continuité de la formation proposée</i>	86
<i>Le programme comme instrument d'appui à l'intégration et à la stabilité de l'EPS au sein de l'école</i>	87
<i>Conclusion</i>	87
2-3 Des conditions d'élaboration à la régulation des programmes d'EPS	88
2-3-1 A l'origine des réformes qui peuvent affecter les programmes d'EPS	88
<i>Les bouleversements ou mutations politiques à l'origine des réformes en EPS</i>	88
<i>Les réformes comme adaptation des contenus face à l'avancée des connaissances et des grandes mutations pédagogiques et sociales</i>	89
2-3-2 De la conception au processus de régulation des programmes d'EPS	90

<i>Des réformes partielles ou totales des programmes en fonction des mutations</i>	90
<i>Au sujet de la procédure d'élaboration ou de régulation des programmes en EPS</i>	90
2-3-3 La structuration des espaces de conception et de régulation des programmes d'EPS	92
<i>Un système d'enseignement pour le système didactique de l'EPS</i>	92
<i>La présence d'autres espaces d'influence à côté du système d'enseignement</i>	93
<i>Les missions plus discrètes de la noosphère</i>	95
<i>Schéma N° 1 : Descriptif du processus d'élaboration et de mise en œuvre des programmes disciplinaires : les différentes instances impliquées et leurs fonctions (Fournier, 2001) / Cas de la France.</i>	96
<i>Conclusion du chapitre : Le programme, un outil de contrôle et d'influence parmi d'autres</i>	96
Chapitre 3 : De la structuration de l'EPS au Bénin à partir du Nouveau Programme, au rejet du dispositif : genèse d'un paradoxe interrogateur	99
<i>Introduction</i>	99
3-1 A l'origine de l'introduction du nouveau programme d'EPS au Bénin	99
3-1-1 Le bouleversement politique et la vétusté des textes officiels à l'origine des nouvelles réformes	99
<i>D'un revirement politique à la redéfinition des finalités de l'éducation scolaire</i>	99
<i>La nouvelle orientation de l'Ecole béninoise</i>	100
<i>Les plans de réformes élaborés</i>	101
3-1-2 La nature d'une EPS béninoise très faiblement structurée	101
<i>Un système scolaire calqué sur le modèle français</i>	101
<i>Une inféodation de l'EPS aux APSA de type moderne</i>	102
<i>La très faible structuration de l'EPS béninoise</i>	103
3-1-3 Un contexte en somme favorable à la mise en route d'un nouveau programme	104
<i>Un état des lieux qui en dit long sur le besoin de structuration de l'EPS</i>	104
<i>Plusieurs raisons en faveur de l'émergence du programme en EPS</i>	105
3-2 De la conception à la diffusion du Nouveau Programme	105
3-2-1 La mobilisation des instances de conception	105
<i>Une nouvelle orientation pour l'EPS autour de deux volets principaux</i>	105
<i>La structuration de l'espace de conception du nouveau programme</i>	106
3-2-2 La phase d'introduction du Nouveau Programme d'EPS	108
3-2-3 La phase de mise en œuvre du programme	108
3-3 La structuration de l'enseignement de l'EPS à partir du nouveau programme	109
<i>Introduction</i>	109
3-3-1 Les orientations générales du nouveau programme d'EPS	110
<i>Les nouvelles visées de l'éducation au Bénin</i>	110
<i>Orientations théoriques et contribution de l'EPS au processus de formation</i>	110
<i>Les fondements théoriques de la contribution de l'EPS au processus de formation</i>	111
3-3-2 Le nouvel enseignement de l'EPS à travers les contenus de connaissances et leur modalité de transmission	112
<i>Les nouveaux domaines d'action et leurs caractéristiques</i>	112
<i>Tableau N°1 : Présentation des principaux axes de structuration de l'EPS à partir du nouveau programme</i>	113
<i>Les trois catégories de compétences incorporés dans le programme et leur articulation</i>	114
<i>Tableau N°2 : Présentation des différentes catégories de compétences structurant la formation en EPS à partir du nouveau programme</i>	115
<i>La planification des contenus à travers les situations d'apprentissage</i>	117
<i>Tableau N° 3 : Tableau présentant la planification des contenus d'enseignement à travers les situations d'apprentissage</i>	117
<i>Les composantes du processus d'enseignement/apprentissage/évaluation</i>	118
<i>Tableau N°4 : Présentation des différentes phases de la démarche d'enseignement/apprentissage/évaluation et leurs critères de validité.</i>	119
3-3-3 La structuration de l'enseignement de l'EPS à partir des documents d'accompagnement	120
<i>Tableau N°5 : Récapitulatif du guide pédagogique</i>	121
3-4 Des critiques formulées à l'encontre du nouveau programme, à l'échec relatif du dispositif	122
3-4-1 Les appréciations de la nouvelle structuration	122
<i>Une nouvelle structuration de l'EPS qui valorise les initiatives de l'élève</i>	122
<i>Des contenus de formation plus ou moins en adéquation avec la nouvelle vision de l'éducation</i>	122
<i>Une meilleure structuration de l'encadrement de l'EPS</i>	123

<i>En résumé</i>	123
3-4-2 Les critiques formulées à l'encontre du programme d'EPS	124
<i>Le fort déséquilibre entre composante théorique et composante pratique</i>	124
<i>Le manque d'infrastructures adéquates dans la mise en œuvre des situations pédagogiques</i>	124
<i>La mauvaise lisibilité des contenus de formation</i>	125
3-4-3 L'échec du dispositif comme la genèse d'un questionnaire	125
<i>Conclusion : genèse d'un questionnaire</i>	126
Chapitre 4 : Position du problème, état des préoccupations, et les hypothèses de la recherche	128
4-1 Position du problème, état de la question et nos positions face au problème	128
4-1-1 La position du problème	128
4-2 Etat de la question : la Théorie Anthropologique du Didactique de Yves Chevallard ou l'articulation entre la sociologie du curriculum d'une part, et la didactique d'autre part, comme source d'éclairage de la problématique	130
<i>Introduction : la recherche autour d'un processus en amont de la didactique</i>	130
4-2-1 La structuration de l'environnement autour du système didactique	131
4-2-2 L'existence du savoir « in vacuo »	134
4-2-3 L'enseignant comme sujet appartenant à une institution	134
4-3 Nos positions	136
4-3-1 Les hypothèses de la recherche	136
<i>Nos Hypothèses :</i>	136
<i>La nouvelle structuration comme enjeu d'une mutation didactique</i>	136
<i>La nouvelle structuration comme mutation d'un enjeu de pouvoir</i>	136
TROISIEME PARTIE : Le cadre méthodologique de la recherche	138
<i>Introduction : Orientation générale de l'approche méthodologique</i>	139
Chapitre 1 : Caractérisation du processus de structuration en usage en EPS au Bénin	140
1-1 De l'identification à la caractérisation du processus didactique en usage auprès des enseignants d'EPS	140
1-1-1 La démarche méthodologique adoptée	140
1-1-2 Le recours à l'approche quantitative et sa justification	141
1-1-3 Le recours à l'analyse qualitative et sa justification	142
1-2 Les démarches d'investigation	143
1-2-1 L'usage de l'enquête par questionnaire comme instrument nécessaire	143
1-2-1-1 Le public ciblé par l'enquête par questionnaire	144
Tableau N°6 : Répartition du corpus en fonction de la ville d'exercice et du sexe	145
1-2-2 L'observation directe de terrain	146
1-2-2-1 La mise en œuvre de l'observation directe de terrain	146
Tableau N°7: Récapitulatif des séances observées par localités et par classes	147
1-2-3 L'enquête par entretien semi-directif afin de saisir le sens que les enseignants donnent à leur pratique	147
1-2-4 Le recours à l'analyse de contenu afin d'étudier les savoirs à enseigner	148
1-2-5 L'usage des entretiens d'auto confrontation et les raisons quant à ce choix	149
1-3 Opérationnalisation et traitement des données	151
1-3-1 Opérationnalisation	151
1-3-2 Le traitement des données	153
Tableau N°8 : Présentation des composantes d'analyse caractérisant la discipline	154
Tableau N° 9 : Présentation des indicateurs d'analyse de l'enseignement de la discipline	155
Chapitre 2 : Approche méthodologique de la formation à la didactique mise en œuvre à l'INJEPS	157
2-1 De la caractérisation de la formation, à la détermination du modèle type de formation en usage	157
2-1-1 La démarche empruntée	157
2-1-2 L'approche qualitative	158
2-1-3 L'approche quantitative	159
2-2 Les travaux d'investigation	159
2-2-1 L'analyse de contenu	159
2-2-2 L'enquête par entretien semi-directif	160
2-2-3 L'observation directe de terrain	161
2-3 Opérationnalisation et traitement des données	161

2-3-1 Opérationnalisation	161
2-3-2 Traitement des données	162
<u>Tableau</u> N° 10 : Présentation des différents pôles structurant l'enseignement de la discipline	163
Chapitre 3 : Etablissement et caractérisation du lien entre le processus de structuration de l'EPS, et la formation à la didactique des enseignants	164
3-1 Une démarche en trois étapes	164
3-1-1 L'objectif de la démarche	164
3-1-2 Nature de l'heuristique	164
3-1-3 Des précautions à prendre	164
3-2 Conclusion de l'approche méthodologique	165
QUATRIEME PARTIE : RESULTATS, INTERPRETATIONS ET DISCUSSIONS	167
<i>Introduction</i>	168
Chapitre 1 : Détermination et caractérisation des conceptions et pratiques d'enseignement en usage en EPS	169
1-1 Caractérisation des conceptions d'intervention à partir des objets de la discipline et de leur usage	169
1-1-1 Les objets de la discipline en usage	169
<u>Graphique</u> N°1 : L'adoption et l'usage des objets caractéristiques de la discipline EPS	169
1-1-2 Au delà du recours au CPR dans les protocoles	170
1-1-3 Au-delà de l'usage collectif de la Fiche Pédagogique ou de préparation	171
1-1-4 L'adoption et l'usage du « Descriptif de l'EPS »	172
<i>Conclusion</i>	172
1-2 Les modes d'organisation des leçons en usage	172
1-2-1 L'organisation annuelle de l'enseignement	173
<u>Tableau</u> N° 11 : Récapitulatif des deux modèles de découpage cycliques en usage	173
1-2-2 Le mode de division et d'organisation d'une séance	174
<u>Graphique</u> N°2 : Tendance quant à la division des séances et au temps imparti pour chaque partie : durée en minutes	174
<i>Pour conclure</i>	175
1-3 Détermination et caractérisation des contenus de connaissances en usage en EPS	175
<i>Introduction</i>	175
1-3-1 Le choix des groupements d'APSA en EPS	175
<u>Graphique</u> N°3 : Tendance quant aux choix préférentiels des groupements d'APSA	177
1-3-2 L'assortiment des groupements d'APSA en usage à chaque niveau d'enseignement	177
<u>Graphique</u> N°4 : Les groupements de référence au niveau sixième (6 ^{ème})	178
<u>Graphique</u> N°5 : Les groupements de référence pour les cinquième (5 ^{ème})	179
<u>Graphique</u> N°6 : Les groupements de référence pour les niveaux quatrième (4 ^{ème})	180
<u>Graphique</u> N°7 : Les groupements de référence pour les niveau de seconde (2 nd)	181
<i>Conclusion : des noyaux durs de groupements d'APSA à plusieurs niveaux</i>	181
1-3-3 La formation de noyaux durs d'APSA au sein des groupements d'activités en usage	182
<i>La composition de l'assortiment des APSA de référence au sein des divers groupements pour tous les niveaux</i>	182
<u>Graphique</u> N°8 : Le noyau dur du groupement des activités de coopération	182
<i>Opposition</i>	182
<u>Graphique</u> N°9 : Le noyau dur du groupement des activités athlétiques	183
<u>Graphique</u> N°10 Le noyau dur du groupement des activités gymniques : la gymnastique au sol comme unique composante	184
<u>Graphique</u> N°11 Le noyau dur du groupement des activités de combat : la lutte de type fédéral comme composante dominante	185
<u>Graphique</u> N° 12 Le noyau dur du groupement des activités corporelles traditionnelles : la lutte traditionnelle comme seule composante de référence	185
<i>Conclusion</i>	186
<u>Tableau</u> N°12 : Récapitulatif des groupements d'activités de référence, de même que des APSA en usage comme support d'enseignement de l'EPS	187
1-3-4 Le recours à des noyaux durs d'APSA au sein de chaque groupement, en fonction des niveaux d'enseignement	188
<u>Graphique</u> N°13 Les APSA de référence en sixième ; un noyau dur composé de six activités	188
<u>Graphique</u> N°14 Les APSA de référence en cinquième ; un noyau dur composé de	

huit activités	189
<u>Graphique</u> N°15 Les APSA de référence en quatrième ; un noyau dur composé de huit activités	190
<u>Graphique</u> N°16 Les APSA de référence en seconde ; un noyau dur composé de sept activités	190
1-3-4 Au-delà de l'existence des noyaux durs d'APSA par niveau d'enseignement	191
<i>Le recours des enseignants à des fiches de choix identiques</i>	192
<i>Conclusion</i>	192
1-4 Caractérisation des savoirs en usage en EPS	193
<i>Introduction</i>	193
1-4-1 Le choix du mode d'entrée dans l'apprentissage	194
<u>Graphique</u> N°17 L'évaluation diagnostique comme unique mode d'entrée dans l'apprentissage	194
1-4-2 Au-delà du recours collectif des enseignants à l'évaluation diagnostique comme mode d'entrée dans l'enseignement	195
1-4-2 En ce qui concerne les savoirs réellement transmis par les enseignants	195
1-4-2-1 Le choix des objectifs, des compétences et de la pédagogie adoptée au niveau 6 ^{ème}	196
<i>En ce qui concerne l'enseignement de la gymnastique</i>	196
<u>Graphique</u> : N°18 Choix des objectifs fixés en gymnastique	196
<u>Graphique</u> : N°19 Choix des compétences privilégiées et enseignées en Gymnastique	197
<i>En ce qui concerne l'enseignement des activités athlétiques</i>	198
<u>Graphique</u> N° 20 Choix des objectifs fixés dans l'apprentissage des activités Athlétiques	198
<u>Graphique</u> N°21 Choix des compétences transmises en athlétisme	199
<i>En ce qui concerne l'enseignement des activités de coopération opposition</i>	200
<u>Graphique</u> N°22 : Choix des objectifs privilégiés dans l'enseignement des activités de coopération opposition	200
<u>Graphique</u> N°23 Les compétences recherchées à travers l'enseignement des activités de coopération et d'opposition	201
1-4-2-2 Le choix des objectifs d'enseignement en cinquième	202
<i>En ce qui concerne l'enseignement des activités athlétiques</i>	202
<u>Graphique</u> N° 24 : Objectifs fixés en athlétisme	202
<u>Graphique</u> N°25 : Les compétences recherchées en athlétisme	203
<i>En ce qui concerne l'enseignement de la Gymnastique au niveau 5^{ème}</i>	204
<u>Graphique</u> N°26 : Les objectifs qui sont fixés	204
<u>Graphique</u> N°27 Les compétences recherchées en gymnastique	205
<i>L'enseignement des activités de coopération opposition en 5^{ème}</i>	206
<u>Graphique</u> N°28 Les objectifs fixés par les professeurs	206
<u>Graphique</u> N°29 Compétences privilégiées dans l'enseignement des activités de coopération opposition	207
<i>L'enseignement des activités de combat et les activités corporelles traditionnelles</i>	208
<u>Graphique</u> N°30 Les objectifs que se fixent les professeurs	208
<u>Graphique</u> N°31 Les compétences transmises	209
1-4-2-3 Le choix des objectifs d'enseignement et des compétences enseignées en quatrième	210
<i>Activités de coopération opposition</i>	210
<u>Graphique</u> N°32 Les objectifs prioritairement fixés	210
<u>Graphique</u> N°33 Les compétences transmises	211
<i>L'enseignement de la gymnastique au niveau des 4^{ème}</i>	212
<u>Graphique</u> N°34 Les objectifs fixés	212
<u>Graphique</u> N°35 Les compétences dispensées	213
<i>L'enseignement des activités athlétiques en 4^{ème}</i>	214
<u>Graphique</u> N°36 Les objectifs fixés	214
<u>Graphique</u> N°37 Les compétences enseignées	215
1-4-2-4 Les objectifs et les compétences enseignées en seconde	216
<i>Les activités de coopération opposition</i>	216
<u>Graphique</u> N°38 Les objectifs fixés	216
<u>Graphique</u> N°39 Les compétences recherchées	217
<i>L'enseignement des activités athlétiques</i>	218
<u>Graphique</u> N°40 La nature des objectifs fixés	218
<u>Graphique</u> N°41 Les compétences transmises en athlétisme	219

<i>En ce qui concerne l'enseignement des activités de combat</i>	220
<u>Graphique</u> N°42 La nature des objectifs fixés	220
<u>Graphique</u> N°43 Les compétences dispensées	221
1-4-2-5 La subdivision des objectifs d'enseignement en EPS	222
1-4-2-6 La Pédagogie Par Objectif (PPO) comme unique méthode de transmission des savoirs	222
<i>Conclusion</i>	222
1-4-3 Les procédures d'ajustement ou de régulation en usage dans l'enseignement	223
1-4-3-1 Une même procédure d'ajustement ou de régulation en usage en ce qui concerne la gestion des groupes classes	223
1-4-3-2 L'absence de la mise en œuvre du procédé de l'incident critique comme limite de la caractérisation des savoirs en usage	224
1-5 Caractérisation de l'activité évaluative des enseignants de l'EPS	225
<i>Introduction</i>	225
1-5-1 Les documents en usage en ce qui concerne les procédures d'évaluation	225
<u>Graphique</u> N°43 Les documents servant de support à l'activité évaluative des maîtres	226
1-5-2 Au delà de l'usage généralisé des fiches de taxation-cotation	226
1-5-3 Les modes d'évaluation en usage	227
1-6 Interprétation des résultats	228
1-6-1 La mise à jour d'une unité théorique et pragmatique d'enseignement de l'EPS	228
1-6-2 Une unité théorique et pragmatique d'enseignement nuancée	230
1-6-2-1 Une unité des conceptions et pratiques d'enseignement nuancée pour un même niveau	230
1-6-2-2 Une unité des conceptions et pratiques d'enseignement nuancée dans la continuité	232
1-7 Discussion par rapport à la première hypothèse	233
1-7-1 Rappel de la première hypothèse	233
1-7-2 L'introduction du nouveau programme comme enjeu d'une mutation	234
1-7-3 La valeur de vérité de l'hypothèse émise	234
<i>Conclusion du premier chapitre</i>	235
 Chapitre 2 : Caractérisation de la formation proposée à l'INJEPS et/ou de la culture professionnelle des enseignants d'EPS	236
<i>Introduction</i>	236
2-1 L'approche systémique de l'Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et du Sport	237
2-1-1 L'INJEPS, un établissement de formation et de recherche	237
2-1-2 Structuration de l'INJEPS	237
2-1-3 L'INJEPS ou le caractère d'un établissement unique de formation des enseignants d'EPS	238
2-2 Caractérisation de la formation mise en œuvre par l'INJEPS	240
<i>Introduction</i>	240
2-2-1 Caractérisation de la formation des maîtres à travers la pratique des APSA	240
<u>Tableau</u> N° 13 : Présentation des éléments support de la formation des enseignants	241
<i>Commentaire</i>	242
2-2-2 La formation des futurs professeurs à partir des connaissances d'accompagnement	243
<i>Commentaire</i>	244
2-2-3 La formation des enseignants à partir de la didactique	245
<i>Résultats</i>	245
2-2-3-1 La formation à partir des contenus proposés en didactique et en pédagogie	246
2-2-3-2 Caractérisation de la formation à partir des stages en milieu professionnel	247
<u>Tableau</u> N° 14 : Répartition du volume horaire consacré à la pédagogie pratique en fonction du temps d'enseignement total par niveau de formation	248
<i>Commentaire</i>	250
<u>Tableau</u> N° 15 ; Récapitulatif des horaires impartis à chaque pôle de l'encadrement	250
2-3 L'approche stratégique de l'Institut National de la Jeunesse de l'Education Physique et du Sport	251
<i>Introduction</i>	251

2-3-1 Un encadrement des conceptions et pratiques d'enseignement qui va au-delà du cadre de la formation des étudiants	251
2-3-2 Une culture professionnelle des enseignants maîtrisée	252
2-3-3 Une culture des enseignants qui évolue	253
2-3 Interprétation des résultats : un encadrement de nature centré sur les acquisitions pour un positionnement de l'INJEPS aux avant-postes du système didactique de l'EPS	254
<i>Introduction</i>	254
2-4-1 La mise en œuvre par l'INJEPS d'un modèle de formation centré sur les acquisitions	254
2-4-2 L'INJEPS ou les caractéristiques d'un lieu noosphérique	256
2-4-2-1 L'environnement institutionnel autour du système didactique de l'EPS	256
2-4-2-2 Un établissement compatible avec l'environnement institutionnel de l'EPS	257
2-4-2-3 Un établissement proche du système didactique de l'EPS	258
2-4-2-4 Un établissement d'interface et de truchement	258
2-4-2-5 Un établissement au service du rééquilibrage de l'enseignement de l'EPS	259
<i>Conclusion : L'INJEPS comme un lieu noosphérique de l'EPS</i>	259
Chapitre 3 : Les effets de l'influence exercée par l'INJEPS en tant que lieu noosphérique sur les conceptions théoriques et pratiques des enseignants	261
<i>Introduction</i>	261
3-1 Les effets du modèle de formation développé par l'INJEPS sur le choix des objets définissant les protocoles d'enseignement.	262
3-1-1 L'usage d'objets en conformité avec les conceptions développées par l'INJEPS.	262
3-1-1-1 Le cahier de prévision-réalisation (CPR)	262
3-1-1-2 La fiche pédagogique ou de préparation	262
3-1-1-3 Le descriptif de l'EPS	262
3-2 Les modes d'organisation des cours	263
3-3 L'existence d'un lien organique entre les contenus dispensés en EPS et ceux issus de la formation à l'INJEPS	263
3-3-1 Correspondance entre les groupements d'APSA et les activités support d'enseignement	263
<u>Tableau N°16 : Comparaison entre les APSA structurant l'enseignement de l'EPS et celles utilisées comme support de formation à l'INJEPS</u>	264
<i>Analyse du tableau</i>	265
3-3-2 Le choix des contenus de connaissances dispensés et leur modalité de Transmission	265
3-3-3 Une innovation toutefois en ce qui concerne les modes d'évaluation	266
Interprétation des résultats : L'établissement d'un lien organique entre les acquis de la formation et les savoirs en usage auprès des enseignants	267
<i>Conclusion</i>	268
3-4-1 Discussion par rapport à la seconde hypothèse	269
3-4-1-1 Rappel de l'hypothèse	269
3-4-1-2 Valeur de vérité de la seconde hypothèse	269
<i>L'INJEPS, à l'origine de l'unité théorique et pragmatique d'enseignement de l'EPS</i>	269
<i>L'adhésion des enseignants aux processus développés par l'INJEPS</i>	269
<i>L'INJEPS, comme lieu noosphérique par excellence de l'EPS</i>	270
<i>L'INJEPS, et la remise en question d'un pouvoir d'orientation et de guidage de l'EPS</i>	270
<i>Conclusion</i>	271
LES DEBATS ET COMMENTAIRES QUE SUSCITENT LES RESULTATS DE LA RECHERCHE	273
1- A-t-on vraiment besoin d'un programme en EPS au Bénin ?	273
<i>La nature d'une unité théorique et pragmatique d'enseignement de l'EPS à revoir</i>	273
<i>D'autres enjeux importants à côté d'un enjeu d'unité</i>	274
2- Où se situe le hiatus dans le processus devant aboutir à la mise en œuvre du Nouveau Programme ?	274
<i>La noosphère comme cadre de médiation et de négociation</i>	274
<i>Les raisons de l'échec subi par le nouveau programme d'EPS</i>	275
3- Quelles seraient les conditions propices de la mise en œuvre du NP au Bénin ?	276
CONCLUSION GENERALE	278
BIBLIOGRAPHIE	283
TABLE DES MATIERES	304

Dans le système scolaire formel, l'Education Physique et Sportive à l'instar des autres disciplines d'enseignement appartenant à ce système, doit répondre au respect de certaines normes et exigences. Son unité théorique et pragmatique est normalement recherchée à travers une mise en forme bien déterminée dont les instructions officielles en lien avec la politique éducative adoptée, sont le garant. Suivant cette organisation fonctionnelle qui vise la cohérence et la stabilité disciplinaires, les programmes d'enseignement apparaissent indéniablement comme un outil de référence.

Mais ces dispositifs offrent-ils réellement une grande garantie d'unité dans les savoirs enseignés ?

En considérant notamment le phénomène transpositif et la série de substitution de l'objet de savoir dont il est à l'origine, la structuration d'une discipline en général et de l'EPS en particulier à partir d'un programme, est-il le seul domaine à prendre en considération pour juger de la pertinence des liaisons « savoirs à enseigner – savoirs enseignés » ?

Cette étude de cas, orientée en théorie à partir d'un système de références à l'articulation de la sociologie du curriculum et anthropologie du didactique, caractérise l'existence et le recours à un processus différent dans la mise en forme de l'enseignement qui est dispensé en EPS. En s'appuyant sur la structuration de l'espace autour du système didactique " la noosphère ", et l'organisation qui y est adoptée, amenant à penser suivant des modalités fort différentes le fonctionnement de ce système, la thèse montre comment peut se construire et se développer en fonction du contexte, un mode particulier de détermination, de cadrage et de régulation des savoirs enseignés. A partir du processus en usage qui résulte de la formation et de la culture professionnelle des enseignants, ainsi que du lieu noosphérique qui en assure les pilotages, la recherche met en évidence l'une des importantes origines de la résistance opposée à l'application des programmes officiels.

Mots clés : Programme–Structuration–Noosphère –Formation et culture professionnelle–Education Physique et Sportive–Système didactique.

In the formal school education system, Physical Education, like the other disciplines in the system, must conform to certain standards and meet certain requirements. A well-defined structure, endorsed by official instructions linked to education policy normally allows for consistency between theory and practice. Following this functional organization which aims to achieve coherence and stability within the disciplines, there is no denying that the teaching curriculums are the instrument of reference.

However, do these measures really guarantee consistency between what is actually taught in the various disciplines ?

Considering in particular the transpositive phenomenon and the substitution series of the object of knowledge which originates from it, the question can be asked whether the programme-based structuring of disciplines in general and Physical Education in particular is the only field to take into account when judging the relevance of links between 'knowledge to be taught' and 'knowledge taught'.

This case study, orientated in theory on the basis of a system of references which links curriculum sociology and didactic anthropology, defines the existence and application of a different process in PE teaching structure. By basing it on the structuring of space around the didactic system of the 'noosphere' and the organization adopted in that system, leading to considering the functioning of the system along very different lines, the thesis shows how a particular way of determining, positioning and regulating knowledge taught can be built up and developed according to the context. From the process in use which is the product of the training and the professional background of the teachers as well as of the noospheric space piloting it, the research highlights one of the important sources of resistance to the application of official curriculums.

Keywords : Curriculum–Structuring–Noosphere professional background– Physical Education– didactic system



**Centre des Recherches sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique.
Equipe d'Accueil N°3875**

Unité de Formation et de Recherche en APS
Avenue Charles Tillon
35044 RENNES CEDEX